



TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI
HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

TẠP CHÍ KHOA HỌC

SCIENCE JOURNAL OF HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

ISSN 2354-1512

SỐ 23 – KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ GIÁO DỤC

THÁNG 5 – 2018

TẠP CHÍ KHOA HỌC TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI

SCIENTIFIC JOURNAL OF HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

(Tập chí xuất bản định kì 1 tháng/số)

Tổng Biên tập

Đặng Văn Soa

Editor-in-Chief

Dang Van Soa

Phó Tổng biên tập

Vũ Công Hảo

Associate Editor-in-Chief

Vu Cong Hao

Hội đồng Biên tập

Bùi Văn Quân
Đặng Thành Hưng
Nguyễn Mạnh Hùng
Nguyễn Anh Tuấn
Châu Văn Minh
Nguyễn Văn Mã
Đỗ Hồng Cường
Nguyễn Văn Cư
Lê Huy Bắc
Phạm Quốc Sử
Nguyễn Huy Kỳ
Đặng Ngọc Quang
Nguyễn Thị Bích Hà
Nguyễn Ái Việt
Phạm Văn Hoan
Lê Huy Hoàng

Editorial Board

Bui Van Quan
Dang Thanh Hung
Nguyen Manh Hung
Nguyen Anh Tuan
Chau Van Minh
Nguyen Van Ma
Do Hong Cuong
Nguyen Van Cu
Le Huy Bac
Pham Quoc Su
Nguyen Huy Ky
Dang Ngoc Quang
Nguyen Thi Bich Ha
Nguyen Ai Viet
Pham Van Hoan
Le Huy Hoang

Thư kí tòa soạn

Lê Thị Hiền

Secretary of the Journal

Le Thi Hien

Biên tập kĩ thuật

Phạm Thị Thanh

Technical Editor

Pham Thi Thanh

*Giấy phép hoạt động báo chí số 571/GP-BTTTT cấp ngày 26/10/2015
In 200 cuốn tại Trường ĐH Thủ đô Hà Nội. In xong và nộp lưu chiểu tháng 5/2018*

MỤC LỤC

	<i>Trang</i>
1. NGHỆ THUẬT KỂ CHUYỆN CỦA F.KAFKA TRONG <i>HOÁ THÂN VÀ VỤ ÁN</i> 5 <i>Franz Kafka's art of narration through Metamorphosis and Trial</i> Lê Nguyên Cẩn	5
2. BIỂU HIỆN CỦA TÍNH MỜ HỒ TRONG NGÔN NGỮ THƠ CA..... 13 <i>Expression of ambiguity in the language of poetry</i> Nguyễn Hồng Hạnh	13
3. MÂY SUY NGHĨ VỀ GIẢNG DẠY VĂN CHƯƠNG TRONG BỐI CẢNH HỘI NHẬP, TOÀN CẦU HOÁ 26 <i>The teaching renewal of literature in the context of intergration anf globalization</i> Vũ Công Hảo, Hà Thị Hồng Mai	26
4. TRIẾT LÝ NHÂN SINH QUA QUAN HỆ CHA MẸ – CON CÁI VÀ NGƯỢC LẠI TRONG CA DAO VIỆT NAM 37 <i>Human philosophy on the relationship between parents and children through the Vietnamese folk art</i> Đỗ Thị Thu Hiền	37
5. HÌNH THỨC ĐỐI ĐÁP TRONG THƠ VIẾT CHO THIẾU NHI 44 <i>The form of repartee in children's poetry</i> Lê Thị Quế	44
6. HÌNH TƯỢNG NHỮNG ĐỈNH NÚI THIÊNG TRONG THẦN THOẠI BA NƯỚC HY LẠP, ẤN ĐỘ, TRUNG HOA 53 <i>The image of sacred mountains in mythology of Greece, India and China</i> Nguyễn Thu Thuý	53
7. SỬ DỤNG NGHỆ THUẬT KHẮC GIẤY TRONG DẠY HỌC MĨ THUẬT CHO SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC TIỂU HỌC – TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI 62 <i>Using paper cutting art in teaching fine arts in Faculty of Primary Education - Hanoi Metropolitan University</i> Nguyễn Thị Mai Anh	62
8. MỘT SỐ BIỆN PHÁP NÂNG CAO HIỆU QUẢ QUẢN LÝ, ỨNG DỤNG CÔNG NGHỆ THÔNG TIN TRONG DẠY HỌC Ở TRƯỜNG TIỂU HỌC MINH TÂN, HUYỆN YÊN LẠC, TỈNH VĨNH PHÚC 72 <i>Some measures for enhancing effective management and application of the information technology into teaching at Minh Tan primary school, Yen Lac district, Vinh Phuc province</i> Vũ Thị Bích	72
9. ĐÁNH GIÁ MỨC ĐỘ ĐÁP ỨNG CÔNG VIỆC CỦA SINH VIÊN TỐT NGHIỆP NGÀNH SƯ PHẠM TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI QUA Ý KIẾN NGƯỜI SỬ DỤNG LAO ĐỘNG..... 79 <i>Assessing the abilities to meet working requirements of Hanoi Metropolitan University Pedagogic students according to employers' opinions</i> Ngô Hải Chi, Bùi Đức Nhân	79
10. BÀI TẬP HOÁ HỌC TRUNG HỌC CƠ SỞ – GÓC NHÌN TỪ CUỘC SỐNG..... 96 <i>Secondary school Chemistry exercises - vision from the life</i> Nguyễn Hồng Chiến, Phạm Ngọc Sơn	96
11. NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO TIẾNG ANH CHO SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC TIỂU HỌC – TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI ĐÁP ỨNG CHUẨN ĐẦU RA CỦA CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO 107 <i>Improving the quality of English training courses for Primary Education students at Hanoi Metropolitan University in order to meet the outcome standards of the training program</i> Trần Thị Hà Giang	107

12. MỘT SỐ GIẢI PHÁP GẮN KẾT ĐÀO TẠO VỚI THỰC HÀNH NGHỀ NGHIỆP NHẪM
NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐỘI NGŨ GIÁO VIÊN PHỔ THÔNG HIỆN NAY..... 116
*Some solutions on the association between training and practice aiming to enhance the current human
quality at high schools*
Nguyễn Hữu Hải
13. NGHIÊN CỨU ĐIỀU KIỆN PHÁT TRIỂN DU LỊCH CUỐI TUẦN Ở THỊ XÃ SƠN TÂY
PHỤC VỤ THỊ TRƯỜNG KHÁCH DU LỊCH TỪ HÀ NỘI 125
Studying conditions to develop weekend tourism at Son Tay towns to serve the market from Ha Noi
Phùng Thị Hạnh
14. VẤN ĐỀ NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐỘI NGŨ GIÁO VIÊN, ĐÁP ỨNG YÊU CẦU
NHIỆM VỤ LÂU DÀI CỦA NHÀ TRƯỜNG Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI..... 134
Enhancing the human quality to meet long-term task of Hanoi Metropolitan University
Vũ Đình Hiếu
15. CÁC PHƯƠNG DIỆN CỦA NĂNG LỰC TOÁN HỌC THEO QUAN ĐIỂM CỦA PISA VÀ
HAI DẠNG BIỂU HIỆN CỦA NĂNG LỰC TÍNH TOÁN TRONG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO
DỤC PHỔ THÔNG VIỆT NAM..... 143
*The aspects in concept of PISA's mathematical literacy and two forms of numeracy in Vietnam's
general curriculum*
Lê Văn Hồng
16. VẤN ĐỀ LIÊN KẾT GIỮA NHÀ TRƯỜNG VÀ DOANH NGHIỆP TRONG ĐÀO TẠO
NGUỒN NHÂN LỰC CHO NGÀNH DU LỊCH – HƯỚNG ĐI MỚI CỦA TRƯỜNG ĐẠI HỌC
THỦ ĐÔ HÀ NỘI 155
*University-Business linkage in tourism human resource training- Hanoi Metropolitan University's new
direction*
Lê Thị Thu Hương
17. TRIẾT LÝ GIÁO DỤC TRẺ THƠ TRONG TÁC PHẨM *TÔ TÔ CHAN – CÔ BÉ BÊN CỬA SỔ*
CỦA KUROYANAGI TETSUKO 163
Childhood education' the philosophy in Tot To Chan - The little girl at the window of Kuroyanagi Tetsuko
Nguyễn Thị Hương, Dương Thị Thuý Hằng
18. TĂNG CƯỜNG HOẠT ĐỘNG CỦA CỐ VẤN HỌC TẬP GÓP PHẦN NÂNG CAO CHẤT
LƯỢNG ĐÀO TẠO TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI..... 170
*Strengthening activities of academic advisors contributing to enhance training quality at Hanoi
Metropolitan University*
Nguyễn Văn Linh
19. VÀI NÉT VỀ MÔN KHOA HỌC THỂ THAO VÀ SỨC KHỎE – KHOA HỌC CHO MỌI
NGƯỜI, VÌ MỌI NGƯỜI..... 179
Science on sports and health - A science for everyone
Nguyễn Đức Quang
20. TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM SÁNG TẠO TRONG DẠY HỌC CHỦ ĐỀ “NƯỚC”
Ở TRUNG HỌC CƠ SỞ..... 185
Organizing creative experiences by teaching on “Water” theme at high schools
Nguyễn Thị Thuần
21. PHÁT TRIỂN DU LỊCH LÀNG NGHỀ TRUYỀN THỐNG Ở HÀ NỘI (NGHIÊN CỨU
TRƯỜNG HỢP LÀNG LỤA VẠN PHÚC – HÀ ĐÔNG)..... 196
Developing traditional craft tourism in Ha Noi (Case study in Van Phuc silk village - Ha Dong)
Phạm Thị Bích Thủy
22. TÌM HIỂU MỘT SỐ KHÍA CẠNH VĂN HOÁ TÂM LINH CỔ TRUYỀN CỦA NGƯỜI BỐ Y
QUA LỄ CÚNG MA 205
Researching on religion of the Bo Y ethnic group by their funeral
Trần Quốc Việt, Phạm Tràng Kha

NGHỆ THUẬT KỂ CHUYỆN CỦA F.KAFKA TRONG *HOÁ THÂN VÀ VỤ ÁN*

Lê Nguyên Cẩn

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Tóm tắt: Bài viết “Nghệ thuật kể chuyện của Franz Kafka qua *Vụ án* và *Hoá thân*” hướng tới xác lập quan niệm nghệ thuật của Kafka. Xuất phát từ một tình huống truyện đặc trưng như là một sự đứt gãy giữa hiện tại và quá khứ, Kafka đã triển khai câu chuyện theo chiều diễn tiến trên trục thời gian như cách kể cổ điển. Cái mới của ông là ông sử dụng biện pháp dùng cái cụ thể để nói cái trừu tượng, dùng cái không thật để tái hiện cái thật. Đây cũng chính là “tính chất Kafka = le kafkaïen”, đặc điểm nổi trội tạo nên tính riêng của văn chương Kafka. Cách kể của Kafka về bản chất là cách thức tạo dựng huyền thoại của đời thường từ các chất liệu nghệ thuật đã có, để một mặt, tái hiện cái phi lý của cuộc đời, mặt khác tái hiện những vấn đề triết học quan trọng gắn liền với quan niệm về sự tồn sinh của nhân loại.

Từ khoá: Nghệ thuật kể chuyện, Franz Kafka, *Hoá thân*, *Vụ án*.

Nhận bài ngày 11.1.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 15.3.2018

Liên hệ tác giả: Lê Nguyên Cẩn; Email: lenguyencan@yahoo.com

1. MỞ ĐẦU

Nếu việc tiếp nhận F.Kafka trong các thập niên sáu mươi bảy mươi là thận trọng dè dặt, thì đến nay tác giả này đã có một chỗ đứng khá vững chắc trong nghiên cứu văn chương Việt Nam, cho dù trên thực tế số lượng các công trình nghiên cứu về ông chưa phải là nhiều và cũng còn nhiều vấn đề để ngỏ. Bù lại phần lớn số lượng tác phẩm của ông đã được dịch sang tiếng Việt, ngoài những tác phẩm in riêng, xuất bản lẻ, còn được tập hợp trong *Franz Kafka: Tuyển tập tác phẩm* do Nxb Hội Nhà văn – Trung tâm Văn hoá ngôn ngữ Đông Tây xuất bản. Trong số các khoảng trống nghiên cứu về ông, phải kể đến tài năng kể chuyện của ông, cái làm cho Kafka trở thành suối nguồn của sự mê hoặc thu hút sự quan tâm của giới nghiên cứu Đông – Tây, tạo nên cái đặc thù của ngòi bút Kafka: tính chất *kafkaïen*. Bài viết này hướng tới tường minh tính chất đó, góp phần hiểu sâu hơn nghệ thuật kể chuyện của tác giả này.

2. NỘI DUNG

Với cái nhìn tổng quát, người đọc có thể dễ nhận ra qua các tác phẩm của ông từ các tiểu thuyết như *Vụ án*, *Lâu đài*... hay các truyện ngắn như *Hoá thân*, *Một người thầy thuốc nông thôn*... một cách kể dường như không có gì mới: cách kể theo hệ thống điểm nhìn toàn tri, cách kể triển khai theo trục thời gian: ở *Hoá thân* là vài ba tháng; ở *Vụ án* là một năm, ở *Một người thầy thuốc nông thôn* là một đêm và cái ngày tiếp liền sau đó, ở *Lâu đài* là sáu ngày... Các chi tiết hay các sự kiện cứ lần lượt diễn tiến theo chiều thời gian ấy. Chiều thời gian trôi dần chậm chạp theo nhịp kim đồng hồ (*Hoá thân*), hay theo lịch biểu theo tuần (*Vụ án*) như một dòng chảy lờ lờ, không nhanh không mạnh, không lên thác xuống ghềnh, nghĩa là không vấp phải một xung đột kịch tính căng thẳng nào nhưng lại hết sức huyền hoặc. Trong dòng thời gian ấy, cái hiện tại cứ tan dần, rã rời ra thành từng mảnh, không dính kết, chúng không biến hẳn thành quá khứ, cũng chẳng xây nền đặt móng cho tương lai, mà vĩnh viễn chỉ là một dạng hiện tại mơ hồ bí ẩn, tạo thành một kiểu thực tại ma quái. Trong dòng chảy ấy, các nhân vật trở thành những con người khác thường, đáng thương, những con người không thể nào điều khiển được bản thân, mà bị cuốn theo một ma lực nào đó. Cái hiện tại tiếp diễn trong các mảnh vụn rời rạc, đoạn tuyệt hoàn toàn với cái quá khứ của nhân vật. Cái hiện tại tiếp diễn này trong tác phẩm của Kafka là minh hoạ sinh động cho khái niệm “*continuum*”, được hiểu là những thành tố đồng thể đồng chất, là những đối tượng hay hiện tượng mà ta chỉ có thể hình dung như một thành phần bộ phận bằng cách trừu tượng hoá. Đương nhiên, cái quá khứ liên quan đến nhân vật chỉ được biết đến qua các chi tiết điểm xuyết theo cách hồi tưởng, theo mạch kể trong câu chuyện hiện tại, mà cách kể này tạo ra khả năng minh chứng cho sự tuyệt vọng vô cùng của nhân vật, hoặc là sự hồi hận muộn màng đau đớn (Greogor Samsa: “*Ôi cái nghề của ta, sao ta lại chọn cái nghề ấy cơ chứ*” [3, tr.50] hoặc là sự thảng thốt kinh ngạc (Jozep K.: “*Trước đây có bao giờ thế đâu*” [1, tr.75]. Thế giới của các nhân vật ấy, lúc này, không còn là thế giới như cũ như xưa nữa, mà là thế giới của hoang mang tràn ngập lo âu, thế giới nơi đó tính hiện sinh của con người đang bị đe dọa, nơi đó bài toán về sự hiện tồn của con người được đặt ra.

Kịch tính của câu chuyện được xác lập ngay từ *các incipits* – từ những câu mở đầu – từ tình huống mở đầu câu chuyện. Các tình huống trong nguyên tắc kể chuyện của Kafka là hết sức đặc biệt: “*Một buổi sáng, sau một giấc mơ lộn xộn, Greogor Samsa thức dậy trên giường, thấy mình đã biến thành một con bọ khổng lồ gớm ghiếc* (giant insect, *ungeheures Ungeziefer*, literally “monstrous vermin”)” [3, tr.49]; hay “*Chắc hẳn người ta đã vu oan cho Jozep K., bởi vì chẳng làm điều gì nên tội, thế mà một buổi sáng kia, anh bị bắt*” [1, tr.75]; hoặc “*Tôi đang lâm vào một tình trạng hết sức nan giải; tôi buộc phải đi ngay*

không trì hoãn; một người ốm nặng đang nằm chờ tôi tại một ngôi làng cách đây mười dặm...” và viên bác sĩ phải đi ra khỏi nhà sau hồi chuông điện thoại réo lên lúc nửa đêm [4, tr.182]; tương tự “*tôi là người đặc biệt mà ngài bá tước mời đến...”* [2, tr.21] và thời điểm anh ta đến nơi theo lời mời cũng vào nửa đêm. Đây là sự đứt gãy mag tính định mệnh đối với các nhân vật.

Mốc giới thời gian, ở đây, đóng vai trò là vạch phân giới ngăn cách, là đường biên giới hạn và là ngưỡng thời gian để chỉ ra cái bản chất của sự hiện sinh nhân tính. Tại cái ngưỡng thời gian đó, cõi hiện sinh đích thực hiện ra, một mặt cho thấy tính chất ràng buộc khuôn khổ của con người trong một thế giới khác mà thế giới này cũng mơ hồ bí ẩn chỉ với một đặc trưng là nơi đó con người bị sinh ra; mặt khác gợi lên hình ảnh con người bị ném vào chính cái thế giới đang diễn ra, tại đó con người chịu mọi kiếp nạn trầm luân khổ ải, tại đó con người phải “nhập cuộc hiện sinh” như cách nói của J.P.Sartre hay trở thành kiểu “con người nổi loạn” như cách diễn tả của A.Camus để chống lại cái hư vô. Tại cái ngưỡng thời gian ấy, con người không còn chỗ nào để bầu vùi. Cái quá khứ của nó trở thành vô nghĩa đối với chính bản thân nó. Tại cái ngưỡng ấy, con người phải chấp nhận cách thức hiện sinh ấy, nhưng không phải để sống mà là để chết. Con người bị sinh ra và phải chết đi, có Chúa hay không có Chúa đối với nó trở thành vô nghĩa. Đây chính là nỗi đau nhân tính kiểu Kafka.

Đặc biệt trong *Hoá thân* và *Vụ án*, mốc giới thời gian là buổi sáng, là thời điểm mở ra cái hiện tại tiếp diễn. Thậm chí, mốc giới kiểu “nửa đêm” trong *Lâu đài* hay “nửa đêm” trong *Một người thầy thuốc nông thôn* cũng thuộc dạng này, cũng mở ra một thực tại mới tương tự. Tuy nhiên cái thực tại được mở ra bằng buổi sáng ấy cũng chẳng sáng gì hơn. Nguyên tắc kể chuyện của F.Kafka lộ diện: *ông lấy cái cụ thể để tường minh sự tồn tại của cái trừu tượng vô hình, ông lấy cái thực để tạo ra một thế giới ảo, ông lấy cái hữu hình để mô tả cái vô hình mà cái vô hình này có thể nhận biết, có thể cảm biết nhưng không bao giờ nắm bắt được. Bên cạnh đó, ông cũng kiến tạo những cái không thật, nghĩa là những chi tiết nghệ thuật giả tạo để phản ánh cái thật, nói cách khác ông dùng cái giả để tái hiện cái thật.* Bằng cách sử dụng cái cụ thể để diễn tả cái trừu tượng, dùng cái thật để tạo dựng cái vô hình huyền hoặc, dùng cái không thật để chỉ ra cái thật, dùng cái hư ảo huyền hoặc để tái hiện cái hiện thực nhân tính khổ đau, Kafka đã tạo ra lối viết huyền thoại, tạo ra phong cách Kafka, tạo ra tính chất *kafkaïen*.

Cái cụ thể trong *Hoá thân* là phòng ngủ của Gregor Samsa “*một căn phòng của đàn ông hẻo lánh, mặc dầu có hơi bé thật, vẫn ngoằn ngoãn nằm giữa bốn bức tường quen thuộc của nó*” [3, tr.49], là chiếc gối mà Jozep K.vùi đầu vào trong đó, là cái chuông anh ta dùng để gọi chị giúp việc, là tiếng đập cửa của một người đàn ông bước vào... [1, tr.75].

Còn cái trừu tượng là: Gregor Samsa biến dạng biến hình, hoá thân thành con bọ trong chính phòng ngủ của mình [3, tr.49], Jozep K. mất quyền kiểm soát chính căn phòng anh ta thuê “*anh chợt nghĩ lẽ ra chẳng nên nói to như vậy, vì làm thế có vẻ như đã vô hình trung thừa nhận quyền kiểm soát của người lạ*” [1, tr.76]. Trong căn phòng ngủ, Gregor Samsa biến thành nhân vật độc diễn trò hoá thân: “*Chuyện gì xảy đến với ta thế này?*”. Một câu hỏi vừa được ném vào hư vô vừa lại là câu anh ta tự hỏi mình. Anh ta vừa là nhân vật vừa là khán giả, vừa là chính nó lại vừa là bóng ma của chính nó. Cái hư ảo, trừu tượng nổi lên trong trò diễn biến dạng này. Mọi hành động của anh ta trở nên vô ích, bởi vì thay vì hai tay hai chân, bây giờ anh ta có những “*cái cẳng con con cứ run bần bật làm anh không có phương tiện hành động gì cả. Trước khi gấp một cái cẳng lại, anh lại phải rướn người lên và, khi làm xong động tác cần thiết thì các cẳng khác lại tự động bật ra làm anh rất đau*” [3, tr.53]. Anh ta không còn là anh ta nữa song không thể nói anh ta đã phân thân, bởi vì cho dù có phân thân thì các mảnh phân thân ấy cũng chịu chung một sự chỉ huy, nhưng ở đây các bộ phận trên cơ thể anh ta thuộc về quyền quản lí của một thể lực vô hình nào đấy. Cái cụ thể, ở đây, thực hiện chức năng tạo dựng cái trừu tượng vô hình, có khả năng đe dọa vô hình nhưng khủng khiếp.

Cũng tương tự như vậy, trong *Vụ án*, Jozep K. luôn bị ám ảnh bởi câu nói của thanh tra Vilem, khi hấn bảo anh rằng pháp lí bị “*lôi cuốn bởi tội phạm*” mà chính nhờ suy đoán về câu nói này mà Jozep K. đi tới quyết định “*nếu vậy thì căn phòng phải tìm nhất định ở đầu cái thang gác mà K. đã tình cờ lựa chọn*” [1, tr.109]. Ở đây, có cái gì đó vừa thực vừa hư, vừa có việc bị bắt, vừa có việc xử án... Bị bắt mà chẳng phải là bị bắt vì Jozep K. vẫn được đi làm, bị xử mà dường như chẳng bị xử gì... Cái thành phố mà Jozep K. sinh sống làm ăn là một thành phố không tên mà theo đó ta có thể cho nó bất cứ cái tên nào ta muốn, nhưng con phố nơi đặt cái toà án mà anh phải đến hầu toà lại mang tên Saint June, tại đó anh bị xử nhưng không theo thông lệ, và cũng chẳng theo thể thức của một toà án thông thường. Tác giả miêu tả căn phòng xử án của cái toà án ấy: “*Ở đầu kia của gian phòng, nơi anh đang được dẫn tới, có một chiếc bàn nhỏ kê ngang trên cái bục thấp, người cũng ngồi chật ních như trong khắp phòng; ngồi sau bàn, gần mép bục, là một người đàn ông béo lùn, đương hồn hển, nói, giữa những tiếng cười ầm ĩ, với một người đứng phía sau lưng, chân bắt chéo, khuỷu tay tì vào lưng ghế tựa*” [1, tr.112]. Đề rồi việc xử diễn ra: “*Sau khi nói mấy lời với người đứng sau lưng, ông cầm một quyển sổ nhỏ là thứ duy nhất có trên bàn. Nó giống như một quyển vở học sinh cũ nát, xộc xệch vì đã giở đi giở lại nhiều lần. / – Xem nào – viên dự thẩm giở sổ và nói với K. bằng một giọng ghi nhận, – ông là thợ sơn nhà cửa?*” [1, tr.113]. Với cách miêu tả cụ thể theo phương thức phóng đại sự vật bằng kính hiển vi để tạo ra cái cụ thể không thể bác bỏ nhưng không phải để sự vật hiện hình rõ hơn mà để trở thành quái đản hơn, cái thực chìm trong cái ảo, cái ảo hiện lên trên

bề mặt lẫn át cái thực, cái cụ thể thực hiện chức tái hiện cái trừu tượng, cái thật được tái hiện qua cái không thật, qua cái mơ hồ huyền hoặc. Kafka tạo ra cái cụ thể để diễn tả cái trừu tượng vô hình. Trong *Vụ án*: ông dùng những cái cụ thể, có thể ở một chứng mực nhất định là không thật kiểu Jozep K. bị bắt mà không bị bắt, nhưng lại có mốc thời gian cụ thể, bị bắt vào lần sinh nhật thứ ba mươi, là khung cảnh toà án cụ thể bởi lẽ nhìn vào đây là ta có thể nhận ra cho dù, văn phòng toà án nằm ở tầng năm của một khu chung cư, có mặt sàn thủng lỗ chỗ, bên dưới là các căn hộ gia đình đang đun nấu, khói bốc mù mịt, tạo ra ấn tượng về ngày phán xử cuối cùng... để diễn tả một vấn đề trừu tượng hơn liên quan tới thân phận con người. Thế giới hiện hình qua cái nhìn phóng đại dưới kính hiển vi ấy trở thành một thế giới quá ư sáng tỏ. Ở đó, mọi sự vật hiện tượng đều hiện ra nguyên hình nguyên khối trong dạng thức ban đầu của nó, nhưng không cho thấy bản chất của chúng. Nhân vật của Kafka đi đứng nói năng ăn ở, thậm chí cả trường hợp Gregor Samsa, khi đánh mất thói quen ăn uống của con người anh ta chỉ ăn những thứ thiêu thối, mốc meo, như mọi nhân vật văn học khác, nhưng không phải để tồn tại như những con người bình thường mà như những bóng ma vật vờ, hay của những con người thuộc một thế giới khác. Đây chính là cái không thể lí giải được mà nghệ thuật Kafka đã chỉ ra. Cũng chính vì thế, trong một thế giới quá sáng tỏ thì điều quý nhất là cái không thể lí giải được mà vì thế, chúng trở thành cội nguồn của cái phi lí trong thế giới vốn được coi là hữu lí.

Qua đó, cái thế giới vô hình trở thành tấm lưới trùm bọc lấy con người, trong đó, con người tự nó vẫy vùng, giãy giụa nhưng chẳng biết lối nào để ra, và cũng chẳng thể nào thoát ra được, cũng như chẳng muốn thoát ra khỏi đó. Gregor Samsa vật vã để được hoà nhập, Jozep K. chạy đôn đáo không phải để thoát án mà chỉ để hiểu sâu hơn bản chất kiếp người của mình. Con người được đưa vào trò chơi biến hình hư ảo của tạo hoá, để từ đây, kiểu nhân vật của Kafka trở thành kiểu nhân vật biểu tượng được đặt trong thế giới biểu tượng, nhưng là biểu tượng hiện tồn của con người, là kiểu thế giới ưa thích của văn học hiện sinh chủ nghĩa sau này mà ta có thể nhận ra trong *Người xa lạ (L'Étranger)* của A. Camus, trong *Một người bạn của Kafka (A Friend of Kafka)* của Isaac Bashevis Singer, trong *Kafka bên bờ biển* của Haruki Murakami... Các nhân vật có thể có tên đầy đủ như Gregor Samsa trong *Hoá thân* hay không đầy đủ như Jozep K. trong *Vụ án*, một kí hiệu ngẫu nhiên như K. trong *Lâu đài* hay không có tên mà chỉ được định danh theo nghề nghiệp như viên bác sĩ trong *Một người thầy thuốc nông thôn...*, nhưng đều không phải là kiểu nhân vật hiện thực thường thấy trong văn chương hiện thực chủ nghĩa mà đây chỉ là những kí hiệu định danh cho thân phận con người, cho kiếp nhân sinh trong lầm than khổ ải. Con người ở đây trở thành những dạng tồn tại theo kiểu bóng ma. Jozep K. suốt dọc con đường tìm đến toà án bao giờ cũng nhận thấy sự hiện diện của những ai đó đang theo dõi mình, như những bóng ma được đặt sẵn trên suốt chặng đường ấy, khắp nơi trong thành

phổ ầy. Gregor Samsa trở thành một quái vật kinh tởm trước mắt mọi người, một con ma trong chính căn nhà gia đình mình, nơi những người thân của anh nghĩ tới việc: *“Phải tìm cách vứt bỏ nó đi thôi”, cô em nói riêng với bố, vì người mẹ ho sù sụ vẫn chẳng nghe thấy gì. Cuối cùng nó sẽ dẫn chúng ta xuống mồ và cũng không lâu đâu. Khi người ta phải làm việc suốt ngày như chúng ta, không ai có thể chịu được về nhà lại bị tra tấn thường xuyên như thế này...*” [3, tr.77]. *“Nó phải đi”*. Con người đã bị chính đồng loại của nó gạt ra ngoài vòng tay đồng loại, con người trở thành địa ngục của người khác như J.P.Sartre đã từng nói: *“Anh phải đi, điều đó anh biết lắm và quan niệm của anh về vấn đề này còn kiên quyết hơn – nếu có thể – quan niệm của em anh nữa. Anh ở trạng thái trầm tư thanh thản và trống rỗng ầy cho đến khi đồng hồ trên toà vọng lâu điểm ba giờ sáng. Anh còn thấy phong cảnh trước cửa sổ anh sáng dần lên. Rồi đầu anh tự nó rụi xuống và hơi thở cuối cùng của anh yếu ớt hắt ra từ lỗ mũi”* [3, tr.79]. Cái chết của Jozep K được miêu tả như là một trò chơi giải trí của đồng loại: *“Nhưng một trong hai đứa vừa túm lấy cổ họng anh; đứa kia thọc dao vào tim anh và ngoáy ngoáy hai lần. Đôi mắt đã lơ đãng, nhưng K. vẫn còn nhìn thấy hai đứa chụm đầu vào nhau cúi xuống sát mặt anh để quan sát cảnh chót”* [1, tr.300]. Con người loại bỏ nhau một cách lạnh lùng, vô tình vô cảm. Cái nhân tính đã bị tha hoá, đã bị huỷ hoại, mà đó chính là nỗi khiếp sợ mang tên thế giới nhân quần mà Kafka tạo ra, không phải để đe dọa ai, cũng không phải để trở nên bi quan sống gấp mà để cảnh báo cho nhân loại, bởi lẽ chừng nào còn nhân loại thì chừng đó khả năng tha hoá nhân tính còn diễn ra, sự xuống cấp của nhân cách còn tiếp diễn. Dùng cái không thật để diễn tả cái thật, dùng cái cụ thể để nói cái trừu tượng chính là cách thức mà Kafka dùng để thức tỉnh nhân loại, cũng chính là nghệ thuật kể chuyện của ông để diễn tả cái phi lí cuộc đời.

Trong xã hội tha hoá, con người trở thành công cụ của những kẻ khác và cả của chính mình, nhưng khi công cụ không còn thực hiện được chức năng công cụ nữa, công cụ ấy bị loại bỏ, con người ấy bị gạt ra khỏi xã hội. Sự tha hoá về nhân nhân tính, sự xuống cấp về nhân phẩm, sự sa đoạ về nhân cách hay các quan niệm bi quan về thân phận con người, đều là những nỗi ám ảnh thường xuyên trong hai thập niên đầu của thế kỉ XX, khi con sư tử Anh đã trở thành con sư tử già nua, khi Pháp chấm dứt thời kì hoa lệ, khi mâu thuẫn giữa các nước trong Cự lực địa gia tăng, khi chiến tranh thế giới thứ nhất đặt dấu chấm hết cho giấc mộng hoàng kim của châu Âu. Tất cả những cái đó được phản ánh qua các trường phái văn chương đủ màu trong những năm đầu thế kỉ XX, cùng với đó là đủ loại quan niệm và cách hiểu về cuộc thế nhân sinh, trở thành cái hiện hữu mà không sao giải thích được. Cái hiện hữu nằm ngoài khả năng giải thích của con người mang tên cái phi lí vươn mình trời dậy và trở thành một chủ đề quan trọng của văn chương phương Tây thế kỉ này. Khắp nơi cái chết rình rập. Nỗi lo sinh tồn hiện hữu và được gia tăng cùng với sự tha hoá con chính con người. Càng ngập sâu vào sự tha hoá, càng đánh mất bản thân mình, con

người càng trở nên nhỏ bé, càng sống trong lo âu vất vả. Phương Tây đã phải gọi thời đại mà họ đang sống là thời đại Chúa đã chết, nhưng qua tác phẩm *Vụ án* và *Hoá thân*, ta thấy thêm hơn một điều: đó là các nhân vật của Kafka không nghĩ đến Chúa, mà chỉ nghĩ đến sự hiện tồn của nó trong thế giới phi lí, cho dù trong *Vụ án* cha linh mục thuyết giảng, nhưng cũng chỉ thuyết giảng về kiếp nạn thân phận con người.

Thế giới mà Kafka miêu tả ngập tràn cái phi lí. Khi cái phi lí đã trở thành một sự thực hiển nhiên được mọi người, cho dù không hiểu, nhưng đương nhiên coi đó là một sự hiển hữu thì lúc đó cái phi lí sẽ được giải thích hay tái hiện theo nhiều cách khác nhau. So sánh cách thức miêu tả cái phi lí của Kafka và của E.Ionesco ta thấy: Kafka dùng cái hợp lí để miêu tả cái phi lí, còn E.Ionesco thì dùng chính cái phi lí để miêu tả cái phi lí. Tuy nhiên, cái hợp lí mà Kafka sử dụng để miêu tả là một tồn tại đơn biệt mà con người nhận ra sự tồn tại ấy nhưng không thể giải thích được bản chất của nó. Sự tồn tại có sẵn, có thể là đã có từ trước, có thể là mới được tạo dựng mà con người không để ý, thực tế là cơ chế xã hội xơ cứng trở ỳ, tạo ra xã hội vô cảm, vô tình, chỉ biết *cái tôi* (le moi) hàng ngày mà quên đi *cái ta* (le nous) hằng sống. Cái xã hội ấy quay đảo không ngừng và cũng có từng bước theo trật tự lớp lang mang tính chất biểu đồ, phần nào Kafka đã chỉ ra trong lịch trình công việc của Gregor Samsa: “*luôn luôn đổi tàu, nhiều khi bị nhỡ, những bữa ăn tồi ăn ở bất cứ đâu, mỗi lúc lại là những bộ mặt mới, những con người không bao giờ lặp lại; không bao giờ kết thân được! Quý tha ma bắt cái thằn lằn ấy đi!*” [3, tr.50]. Đó là một xã hội không có các khớp nối, bởi giữa những thành viên của xã hội đó không còn tồn tại quan hệ nhân tính hay cái nhân loại bị phủ nhận. Mọi cái về hình thức là đúng quy trình, nghĩa là mọi sự vật được dính kết với nhau theo kiểu trò chơi xếp hình nhưng trò chơi xếp hình chỉ có ý nghĩa khi chúng được khớp nối với nhau hay có khả năng khớp nối với nhau còn khi các sự vật ấy để cạnh nhau mà không thể khớp nối với nhau thì chúng chẳng có ý nghĩa gì cả hay nói cách khác là chúng là những tồn tại biệt lập, đơn nghĩa, những tồn tại vô cảm hay không có khả năng giao tiếp với nhau. Đây chính là điều mà Kafka đã tiên tri cho chúng ta, tiên tri về thời kì chiến tranh lạnh khi con người đánh mất khả năng đối thoại, khi con người liêu lĩnh chọn lựa con đường đối đầu, khi chủ nghĩa dân tộc cực đoan đang trỗi dậy, khi nhân tính đang dần mất đi khả năng của nó trước sự ra đời của hệ thống trí tuệ nhân tạo.

3. KẾT LUẬN

Thế giới nghệ thuật mà Kafka tạo ra qua cách kể như đã nêu ở trên là thế giới dự báo cho châu Âu hơn mười năm sau đó, khi Đảng Quốc xã lên cầm quyền ở Đức. Vì thế, sự ám ảnh của thế giới ngập tràn phi lí mà ông đã xây dựng hay chỉ ra trong hai tác phẩm trên trở nên đậm nước mắt hơn. Trong thế giới mà cái phi lí cũng là một tồn tại đương nhiên, cuộc đời của con người sẽ trở thành các kiếp nạn, thành những thân phận con người, thành

những hữu thể vô hồn vật vờ trong cõi dương gian. Tuy vậy, điều mà Kafka làm được là trong cái thế giới cho dù gần như hoàn toàn phi lí ấy, trong thân phận kiếp loài của một giống côn trùng thì Gregor Samsa vẫn nghĩ tới trách nhiệm của anh ta đối với gia đình, và cô em gái. Cho dù đó chỉ còn là một tia sáng yếu ớt, mong manh thì cũng cho thấy Kafka đã không mất niềm tin vào cuộc sống, một niềm tin mãnh liệt của dân tộc Israel, một dân tộc đã bị Chúa Trời xua đuổi. Cách kể của Kafka về bản chất là cách thức tạo dựng huyền thoại từ các chất liệu nghệ thuật đã có, để một mặt, tái hiện cái phi lí của cuộc đời, mặt khác tái hiện những vấn đề triết học quan trọng gắn liền với quan niệm về sự tồn sinh của nhân loại. Đây cũng chính là cách nhận diện cội nguồn của cái phi lí trong thế giới được coi là hữu lí này. Di sản nghệ thuật của ông cũng như cách kể đầy tính nghệ thuật của ông đã để lại dấu ấn trên nhiều tác phẩm văn chương của thế kỉ XX thuộc nhiều châu lục. Tác phẩm của ông được chuyển thể rộng rãi thành các kịch bản phim truyện, trong đó mô hình vũ trụ kiểu Kafka là một hình quen thuộc của thể loại phim khoa học – viễn tưởng. Vì chừng nào cái phi lí còn hiện diện thì vẫn còn cần đến Kafka và nghệ thuật kể chuyện tài ba của ông.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Franz Kafka, *Vụ án*, (bản dịch của Phùng Văn Tửu), in chung trong: *Franz Kafka: Tuyển tập tác phẩm*. – Nxb Hội Nhà văn – Trung tâm Văn hoá ngôn ngữ Đông Tây, Hà Nội.
2. Franz Kafka, *Lâu đài*, (bản dịch của Trương Đăng Dung), – Nxb Văn học, Hà Nội, 1998.
3. Franz Kafka, *Hoá thân*, (Đăng Thị Hạnh dịch là *Biến dạng*), in trong *Tuyển tập truyện ngắn phương Tây thế kỉ XX*. – Nxb Đại học và Trung học chuyên nghiệp, Hà Nội, 1988.
4. Franz Kafka, *Một người thầy thuốc nông thôn*, in trong *Sách Giáo khoa thí điểm* (Chương trình Ngữ văn lớp 12 – Ban Khoa học Xã hội và Nhân văn – Bộ 2), – Nxb Giáo dục, Hà Nội, 2005, tr.181–188.

FRANZ KAFKA'S ART OF NARRATION THROUGH METAMORPHOSIS AND THE TRIAL

Abstract: “*Franz Kafka's Art of narration through Metamorphosis and the Trial*” aims to establish Kafka's artistic vision. Derived from a characteristic situation as a break between the present and the past, Kafka develops history in a chronological manner like classical authors. His new use of the method is to use the concrete to say the abstraction, to use the unreal to reproduce the truth. It is “Kafkaesque” its remarkable characteristic. Kafka had essentially created the myth of everyday life from art materials that, on the one hand, reinvented the absurdity of life, on the other hand, associated with the notion of the existence of the humanity.

Keywords: Art of narration, Franz Kafka, Metamorphosis, the Trial.

BIỂU HIỆN CỦA TÍNH MƠ HỒ TRONG NGÔN NGỮ THƠ CA

Nguyễn Hồng Hạnh

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Ngôn từ mơ hồ hoá là ngôn từ mang nhiều giá trị, nhiều ý nghĩa không xác định, thiếu minh xác, cho phép người đọc giải thích theo nhiều cách khác nhau với những liên tưởng và giả định thẩm mỹ khác nhau. Phương diện biểu hiện tính mơ hồ trong ngôn ngữ thơ ca rất phong phú, thể hiện rõ nhất ở ba cấp độ: cấp độ mơ hồ từ vựng (ẩn dụ, hoán dụ, chơi chữ, tượng trưng...), cấp độ mơ hồ cú pháp (câu tỉnh lược, câu đặc biệt, đề ngữ, đảo ngữ, vắt dòng, câu hỏi tu từ, điệp cú pháp...) và cấp độ mơ hồ ngữ dụng (tạo nên trong mối quan hệ giữa văn bản với người đọc và ngữ cảnh sử dụng).

Từ khoá: Mơ hồ, nghệ thuật thơ ca, tác phẩm.

Nhận bài ngày 01.5.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 25.5.2018

Liên hệ tác giả: Nguyễn Hồng Hạnh; Email: nhhanh@daihocthudo.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Tính mơ hồ trong văn học đã được phát hiện từ rất lâu bởi nó là thuộc tính thú vị của nghệ thuật ngôn từ. Tuy nhiên, phải đợi đến sự xuất hiện công trình *Bảy loại mơ hồ đa nghĩa* (*Seven types of Ambiguity – 1930*) của nhà Phê bình Mới William Empson, thuật ngữ “*Tính mơ hồ*” mới được sử dụng, được chú ý quan tâm một cách rộng rãi như là một trong những đặc trưng cốt yếu của văn học, đặc biệt là của thơ ca. Dựa trên quan điểm của các nhà nghiên cứu đi trước, chúng tôi rút ra quan niệm riêng về mơ hồ hoá ngôn từ như sau: *Ngôn từ mơ hồ hoá là ngôn từ mang nhiều giá trị, nhiều ý nghĩa không xác định, thiếu minh xác, cho phép người đọc giải thích theo nhiều cách khác nhau với những liên tưởng và giả định thẩm mỹ khác nhau.*

Ngôn từ mơ hồ hoá chính là một trong những yếu tố tạo nên sức hấp dẫn của thơ. Bởi lẽ, điều đó làm cho nghĩa của hình tượng câu thơ mờ nhòe đi, không còn quá cụ thể, rõ ràng, mà trở nên đầy ẩn ý, đầy sức khơi gợi, đem đến những ý nghĩa bất tận khiến người đọc càng suy nghĩ càng thấy thú vị.

2. NỘI DUNG

2.1. Cơ sở hình thành tính mơ hồ trong ngôn ngữ thơ ca

Tính mơ hồ của ngôn từ được tạo nên từ nhiều sắc thái, cảnh huống mà nó có nhiệm vụ phải biểu đạt cái không rõ ràng của chúng, song chủ yếu phụ thuộc vào chủ ý của người sử dụng. Bản thân tính qui ước, có sẵn, dùng chung của ngôn ngữ đã hàm chứa và cho phép nó biểu đạt một ý nghĩa đôi khi không hoàn toàn xác định mà phụ thuộc vào cách cắt nghĩa, diễn giải của người tiếp nhận. Phải thừa nhận rằng, trong ngôn từ nghệ thuật, đặc biệt ngôn từ thơ ca, có cả một hệ thống, với nhiều cấp độ ngôn từ, được/bị mơ hồ hoá. Chúng hình thành dựa trên các cơ sở sau:

Thứ nhất, tính mơ hồ là một đặc trưng cơ bản của tư duy nghệ thuật. Tư duy nghệ thuật không bao giờ phản ánh hình tượng đồng nhất với hiện thực, bởi “Cái thực đi vào nghệ thuật luôn nhằm để nói đến một cái khác ngoài nó, luôn bị mơ hồ hoá, nhòe đi, lớn lên, phong phú thêm, vừa thực vừa hư, vừa lí tính lại rất tình cảm, vừa phản ánh hiện thực, vừa thấm đẫm cảm xúc, vừa là chính nó vừa là cái khác” [4, tr.126]. Sự không trùng khít giữa hình tượng với chính nó ngoài đời là một đặc điểm tạo nên tính mơ hồ trong tư duy nghệ thuật. Bên cạnh lối tư duy hình tượng cảm tính, tư duy nghệ thuật còn mang bản chất của *tư duy tổng hợp biện chứng*. Đó là kiểu tư duy nắm bắt sự vật trong cái tổng thể, trong các mối quan hệ, trong sự vận động, biến đổi không ngừng. Sự vật sẽ mơ hồ, khó xác định, khó nắm bắt hơn.

Thứ hai, bản chất của ngôn từ cũng là một chất liệu mang trong mình khả năng mơ hồ cao. “Từ nghệ thuật tồn tại không chỉ ở những nghĩa từ điển của nó, không chỉ ở những nghĩa ngoại diện mà còn tồn tại những ngoại vi nào đó, một vùng liên tưởng nào đó được nảy sinh bởi nhiều cách thức rất khác nhau” [6, tr.16]. Bản thân ngôn từ là một thể giới bí mật. Nó là một hệ thống kí hiệu mang tính võ đoán và tính nội chỉ.

Thứ ba, thơ ca vốn là một thể loại được chưng cất từ ngôn ngữ mang tính mơ hồ, đa nghĩa, nên khó có thể gọi đích danh thơ là gì: “Mỗi bài thơ hay là một định nghĩa cho thơ. Mỗi tiếng thơ là một “con kì nhông” đứng chỗ này thì màu xanh, đứng chỗ kia thì màu nâu hoặc vàng úa. Thơ là một thể loại kì ảo” [8, tr.389]. Thơ là thể loại “ý tại ngôn ngoại”. Việc kiệm lời, kiệm chữ là một yêu cầu tối quan trọng đối với nhà thơ. “Thơ cốt ở ý, ý cốt sâu thì thơ mới hay... Không phải bất cứ điều gì nói ra bằng lời thì mới là thơ có giá trị. Ý hết mà lời dùng là cái lời hết mực, song lời dùng mà ý chưa hết thì lại càng tuyệt hay” [5, tr.284]. Hàm súc và giàu sức biểu hiện, ngôn ngữ thơ ca cô đúc, chỉ dùng một lượng hữu hạn các đơn vị ngôn ngữ để biểu hiện cái vô hạn của cuộc sống (các sự kiện tự nhiên và xã hội cũng như những điều thầm kín trong tâm linh con người). Do vậy, ngôn ngữ thơ là loại

ngôn ngữ biểu hiện tập trung nhất tính hàm súc, phong phú của ngôn từ. Vì thế thơ bao giờ cũng mơ hồ, đa nghĩa.

Thứ tư, tính mơ hồ của ngôn từ nói chung, ngôn từ thơ ca nói riêng được tạo bởi quá trình tiếp nhận. Mỗi bài thơ là một “kết cấu vẫy gọi”. Mỗi lần đọc, người tiếp nhận sẽ tái sáng tạo ngôn ngữ (recreation). Dựa trên vốn kinh nghiệm đã có, người đọc có thể bổ sung, lấp đầy những khoảng trống, cụ thể hoá những mã văn hoá trong tác phẩm theo những hướng khác nhau. Các biểu tượng, ngôn ngữ trong thơ mơ hồ, phát sinh ý nghĩa một phần cũng nhờ vào trường liên tưởng, sự tưởng tượng, sức sáng tạo mạnh mẽ của người tiếp nhận. Tính mơ hồ của ngôn ngữ thơ còn phụ thuộc vào sự thay đổi của ngữ cảnh tiếp nhận. Ngữ cảnh là môi trường giao tiếp (thời gian, không gian, con người, tính cách, sự kiện thời đại, truyền thống văn hoá...), trong đó từ ngữ, bài thơ xuất hiện và có ý nghĩa.

2.2. Các kiểu loại mơ hồ của ngôn ngữ

Trong cuốn *Bảy loại mơ hồ đa nghĩa* đã nói trên, W. Empson phân loại như sau:

Loại thứ nhất, nói sự vật này mà như nói sự vật khác vì giữa chúng có nhiều điểm chung (sử dụng các ẩn dụ, ví von, hình ảnh biểu tượng).

Loại thứ hai, ý nghĩa mơ hồ nảy sinh do mối quan hệ ngữ pháp trong câu không chặt chẽ và ngữ cảnh đặc biệt cho phép hiểu theo nhiều nghĩa khác nhau (câu đảo trật tự từ, lược từ, sáng tạo từ mới, chơi chữ...)

Loại thứ ba, một từ trong văn cảnh mà giảng hai nghĩa đều thông (từ đồng âm, từ phiếm chỉ...).

Loại thứ tư, lời trần thuật của tác giả có mâu thuẫn, không nhất trí, nhưng đều thể hiện trạng thái chung của tư tưởng nhà văn.

Loại thứ năm, mơ hồ hoá xảy ra khi tác giả vừa viết ý này nhưng lại khám phá ra một ý khác trong khi viết. Nó chân thực hơn và thuộc vô thức, không nắm bắt được trong trí óc ở một thời điểm.

Loại thứ sáu, sự trình bày ý nghĩa mặt chữ trong lời trần thuật, vừa trùng lặp vừa mâu thuẫn hoặc không phù hợp, khiến cho người đọc buộc phải giải thích theo cách của họ mà cách giải thích đó có khi trái ngược nhau.

Loại thứ bảy, một từ có hai nghĩa, hai loại giá trị mơ hồ nhưng là hai ý nghĩa trái ngược nhau do văn cảnh quy định.

Dựa vào sự phân loại trên, ta có thể nhận thức được nhiều dạng biểu hiện khác nhau của mơ hồ hoá trong ngôn từ văn chương.

Về quá trình tiếp nhận, Empson cho rằng khi ngữ cảnh xã hội bao gồm các yếu tố như thời gian, không gian, thời đại, mã văn hoá... của người đọc thay đổi thì ý nghĩa của ngôn

từ cũng có sự vận động thay đổi theo; ngôn từ có thể phát sinh làm dày thêm lớp nghĩa hoặc cũng có thể bị bào mòn về ý trở nên mờ nghĩa. Sự phong phú, mơ hồ về ý nghĩa của ngôn từ một phần được tạo bởi quá trình tiếp nhận của người đọc.

Sau Empson, người ta chia loại mơ hồ theo các phương thức như: mỉa mai, nghịch lí, song quan, hình ảnh tượng trưng, tương phản đối chiếu, phép ám thị kêu gọi, tạo dư vị, ý ngoài lời. *Mĩa mai (irony)*: ý nghĩa bề mặt là giả, ý nghĩa bề sâu mới là thật (người Trung Quốc gọi loại này là phản ngữ, lời nói ngược). *Nghịch lí (paradox)*: là một dạng mỉa mai, lời nói có vẻ như là sai nhưng thực ra lại là đúng (trên cấp độ lời nói). *Song quan*: một lúc hàm chứa hai nghĩa, nghĩa bề mặt và nghĩa hàm ẩn trong đó nghĩa hàm ẩn mới là nghĩa chính. *Hình ảnh tượng trưng*: ở đó cái cá biệt biểu thị một cái chung lớn lao hơn hẳn. *Tương phản, đối chiếu*: các sự vật đối lập đặt bên nhau làm nảy sinh quan hệ ý nghĩa mới. Cuối cùng là *phép ám thị, kêu gọi, tạo dư vị, ý ở ngoài lời*.

Như vậy, hiện tượng mơ hồ trong ngôn ngữ nói chung và ngôn ngữ thơ ca nói riêng khá đa dạng và phức tạp, nhưng tựu trung, có thể quy về hai dạng chính:

Dạng 1: mơ hồ do đa nghĩa (ambiguity)

Dạng 2: mơ hồ do mờ nghĩa (vagueness)

Dạng thứ nhất thường được đề cập sơ lược ở các giáo trình đại cương về ngôn ngữ học: tiêu biểu với các công trình của Kooij, Nguyễn Đức Dân, Mc Cawley; còn dạng thứ hai là Ulmann, Joanma, Crytal và Davvy... Ngoài ra có tác giả nghiên cứu cả hai hiện tượng như W. Empson.

2.2.1. Mơ hồ do đa nghĩa (ambiguity)

Hiện tượng mơ hồ này dường như phổ quát trong các loại ngôn ngữ đặc biệt là ngôn ngữ thơ ca vì mối quan hệ vô đoán giữa kí hiệu (sign) ngôn ngữ có số lượng giới hạn và hiện thực mà nó phản ánh có số lượng hầu như vô hạn.

Về phương diện *từ vựng*, có hai loại mơ hồ đa nghĩa là mơ hồ do hiện tượng đồng âm (homonymy) giữa các yếu tố từ vựng và do tính đa nghĩa (polysemy) của một hay nhiều thành tố từ vựng nào đó (được tạo nên bởi các biện pháp tu từ nghệ thuật như: ẩn dụ, hoán dụ, chơi chữ, tượng trưng...). Hiện tượng mơ hồ từ vựng được sử dụng rất nhiều trong lĩnh vực văn chương, đặc biệt là thơ ca châm biếm, trào lộng.

Về phương diện *cú pháp*, mơ hồ cú pháp là một loại mơ hồ đa nghĩa khá phổ biến, xuất hiện ở những câu có hơn một nghĩa do các quan hệ cú pháp có thể được phân định theo nhiều kiểu khác nhau. Loại mơ hồ này thường xảy ra khi trong thơ ca, tác giả sử dụng các loại câu như: câu tỉnh lược, câu đặc biệt, đề ngữ, đảo ngữ, vắt dòng, câu hỏi tu từ, điệp cú pháp...

Về phương diện *ngữ dụng*, tính mơ hồ tạo nên trong mối quan hệ giữa văn bản với người đọc và ngữ cảnh sử dụng. Thông thường, một phát ngôn bao giờ cũng có nhiều tầng nghĩa, ngoài cái ý nghĩa được nói ra trực tiếp nhờ các yếu tố ngôn ngữ (âm, từ, cấu trúc cú pháp...), người đọc còn phải dựa vào ngữ cảnh, vào vốn từ vựng, vào kiến thức văn hoá, trải nghiệm cuộc sống... để tri nhận, từ đó gọt ra rất nhiều ý nghĩa khác.

2.2.2. Mơ hồ do mờ nghĩa (vagueness)

Lý thuyết ngôn ngữ học chỉ ra rằng: các thuộc tính của sự vật, hiện tượng trong thế giới hiện thực là một chuỗi liên tục, không có ranh giới rõ ràng. Chính sự bắt buộc phải chia cắt, phản ánh nó bằng ngôn ngữ đã tạo ra một số lượng khá lớn thuộc tính của sự vật được lượng hoá một cách nhân tạo, võ đoán; nghĩa là có một vùng biên hay một điểm ngưỡng mà ở đó, đặc tính của sự vật, hiện tượng không được rõ ràng, và đây chính là cội nguồn của mơ hồ mờ nghĩa. Ở hiện tượng mơ hồ mờ nghĩa này, nghĩa của từ hoặc câu không thể xác định một cách minh bạch được. Ví dụ từ “đồi” phải cao bao nhiêu mét mới thành “núi” thì không ai có thể định được, hay ví dụ về câu “*Có ít người quan tâm đến hiện tượng mơ hồ trong ngôn ngữ thơ ca*”: vài người thì rõ ràng là ít nhưng đến mức nào thì không còn là ít nữa? Ở đây không thể định giới một cách rõ ràng được.

2.3. Biểu hiện của tính mơ hồ đa nghĩa trong ngôn ngữ thơ ca

2.3.1. Mơ hồ đa nghĩa ở cấp độ từ vựng

2.3.1.1. Loại ý nghĩa mơ hồ có được khi nói sự vật này mà như nói đến sự vật khác vì giữa những sự vật ấy có nhiều điểm giống nhau

Loại ý nghĩa mơ hồ này thường sử dụng một số biện pháp tu từ tiêu biểu cấu tạo theo quan hệ liên tưởng gồm: *ẩn dụ*, *tượng trưng*. Nói một cách cụ thể, ngôn ngữ thơ ca luôn phải vươn tới một tương quan có tính “nghịch lý” là lời ít mà ý phải nhiều. Để có thể hiện thực hoá khả năng này, mỗi nhà thơ luôn phải tìm tòi những con đường riêng để khai thác triệt để tính đa trị, mơ hồ của ngôn ngữ. Một trong những con đường ấy chính là phương thức ẩn dụ. Đúng như nhiều nhà nghiên cứu đã nhận xét “sức mạnh của ẩn dụ là nhận thức”.

Ẩn dụ đem đến cho thơ ca những cái mới trong cảm nhận thế giới và mở ra cho con người những khả năng tìm tòi, khám phá về các mối liên hệ, quan hệ giữa các sự vật hiện tượng. Nó làm cho trí tưởng tượng thêm phong phú, bay bổng, thoát khỏi sự phản ánh các sự kiện bằng lối cấu trúc ngôn ngữ thông thường.

Điểm đặc sắc trong thơ Hồ Xuân Hương ở phương diện lời thơ là ẩn dụ hình tượng. Cái tài của bà là dựa trên sự tương đồng hay giống nhau giữa các sự vật rồi miêu tả một sự vật này để người đọc liên tưởng đến sự vật kia, như vậy tả A cũng là để tả B. Đây là một

trong những nhân tố tạo nên tính đa nghĩa, mập mờ, ỡm ờ, “nửa nạc nửa mỡ” trong thơ Bà chúa thơ Nôm. Bà tả cái “giếng”: “*Cầu trắng phau phau đôi ván ghép/ Nước trong leo lẻo một dòng thông/Cỏ gà lún phún leo quanh mép/ Cá diếc le te lách giữa dòng*”... thì đúng là tả cái giếng thật. Tất nhiên là cái giếng của ngày xưa không xây bằng gạch, chỉ là đào sâu xuống, bắc đôi ván làm chỗ đứng để múc nước. Mép giếng có cỏ gà mọc, dưới giếng có cá con, cá diếc đang bơi. Song tất cả những sự vật được miêu tả trên có nét tương đồng với hình ảnh khác. Người đọc cười, xấu hổ đỏ mặt, nhưng chẳng ai bắt bẻ được bà. Cho rằng miêu tả như thế là dâm? Không! Bà tả cái giếng thật đấy chứ! Có kẻ nào đó dám trách bà thế là tục quá, dâm quá. Bà ngạo nghễ trả lời: “Kẻ nào có tâm hồn đen tối thì nhìn sự vật cũng thành đen tối. Cái giếng thì tôi tả cái giếng, ai hiểu thế nào thì hiểu” [8, tr.389].

Rất nhiều ví dụ chứng minh điểm độc đáo của nhà thơ thiên tài Hồ Xuân Hương qua các hình ảnh ẩn dụ trong các bài: *Trống thuồng, Đánh đu, Dệtửi, Hang Thánh Hoá*... Thơ Hồ Xuân Hương có dâm và tục hay không là một vấn đề vẫn còn gây tranh cãi, bởi tài nghệ điêu luyện của bà đã tạo ra thứ hình tượng đa nghĩa, mơ hồ, lấp lửng, ỡm ờ bằng phương thức ẩn dụ hình tượng.

Bài thơ *Cây chuối* của Nguyễn Trãi cũng là một ví dụ điển hình cho việc dùng bút pháp ẩn dụ tu từ tạo nên tính mơ hồ trong ngôn ngữ và hình tượng thơ. Bài thơ vẫn đang còn là sự tranh luận của những cách hiểu, cách cảm thụ khác nhau mặc dù toàn bài không có từ cổ: “*Tự bện hơi xuân tốt lại thêm/ Đây buồng lạ màu thâu đêm/ Tình thư một bức phong còn kín/ Gió nơi đâu gượng mở xem*”.

Ức Trai viết một chữ “*buồng*” mà đến giờ người ta đã đưa ra ba cách hiểu: *buồng* (buồng chuối), *buồng* (phòng khuê của người con gái), *buồng* (phòng văn của người con trai). Nguyễn Trãi viết một chữ “*màu*” mà ít nhất đã có hai cách giải thích: màu là mùi, và màu là nhiệm màu. Cách hiểu nào cũng tìm ra sự hợp lí để chứng minh sự không mâu thuẫn giữa các hình tượng thơ dù hiểu “*buồng*” là buồng chuối và màu là mùi theo đúng nghĩa đen của bài thơ khi nói về cây chuối. Thay vì một thời gian cụ thể và một cây chuối cụ thể là cây chuối – biểu tượng của sức trẻ và tình xuân. Ức Trai đã sáng tạo một hình ảnh thơ rất lạ: “*Tình thư một bức phong còn kín/Gió nơi đâu gượng mở xem*”. Đây là một liên tưởng rất đúng: tàu lá chuối non còn đang cuộn tròn giống một phong thư. Hình ảnh vừa đúng vừa lạ: tàu lá chuối non – bức tình thư đang cuộn tròn e ấp. “*Phong còn kín*” diễn tả sự trinh nguyên cần được nâng niu, trân trọng. Gió muốn mở bức tình thư – đó là khát khao được biết, được khám phá, tuy nhiên ham muốn vẫn ý tứ, trân trọng, “*gượng mở xem*” – gượng nhẹ, khẽ khàng.

Đặt trong văn cảnh và cảm hứng của Nguyễn Trãi, ta có thể liên tưởng cây chuối – người đẹp, gió xuân – chàng trai. Chủ đề bài thơ *Cây chuối* không chỉ hiểu theo nghĩa đơn

thuần là vịnh cảnh thiên nhiên mà còn là sự ca ngợi tình yêu. Một tình yêu tươi trẻ, trong trắng, thanh tao, dù mới bén nhưng đầy khát khao, chờ đợi. Bài *Cây chuối* của Nguyễn Trãi luôn tiềm ẩn những khả năng tạo nghĩa, khả năng “bùng nổ các thông tin”.

2.3.1.2. *Loại ý nghĩa mơ hồ có được khi “một từ trong văn cảnh mà giảng hai nghĩa đều thông”*

Đây là ý nghĩa mơ hồ được tạo nên khi một phương tiện ngôn ngữ (ở cấp độ từ) có hai nghĩa trở lên trong một văn cảnh cụ thể.

Trong thơ Nôm trung đại, hiện tượng đồng âm khác bậc cũng được các nhà nghệ sĩ khai thác rất triệt để làm thành một thủ pháp độc đáo tạo nên tính mơ hồ cho ngôn ngữ thơ: “*Nhớ nước đau lòng con quốc quốc/ Thương nhà mỏi miệng cái gia gia/ Dừng chân đứng lại trời non nước/ Một mảnh tình riêng ta với ta* (Qua Đèo Ngang – Bà Huyện Thanh Quan)

Đây là bài thơ tả cảnh rất hay, nổi tiếng trong văn học truyền thống Việt Nam. Bốn câu đầu tả cảnh chiều tà, bốn câu thơ tiếp theo tả nội tâm, cảm xúc ấy được biểu hiện qua thủ pháp độc đáo dựa trên hiện tượng đồng nghĩa và đồng âm. Chữ “quốc”, “gia” vừa là những tiếng tượng thanh mô phỏng tiếng kêu của “con quốc” và “con đa đa” (quốc / quốc; gia / gia) vừa là các chữ tham gia với tư cách là một yếu tố cấu tạo trong mối quan hệ giữa các chữ tương ứng ở hai dòng thơ: Nước – nhà, quốc – gia.

Bằng việc thiết lập nên các chữ tham gia cả vào mối quan hệ kết hợp lẫn mối quan hệ liên tưởng, nhà thơ đã làm cho câu thơ, bài thơ của mình trở nên giàu âm hưởng về âm thanh và ý nghĩa. Nó diễn tả được sâu sắc nỗi niềm tiếc thương của tác giả với triều đại phong kiến hoàng kim đã qua rồi, đồng thời cũng phần nào thể hiện được tấm lòng yêu nước của chính nhà thơ.

Khi phân tích thơ Nôm trung đại, gặp những trường hợp chúng ta cần chú ý tới thể tương đồng và kế cận giữa các yếu tố ngôn ngữ để tìm ra những nguyên nhân tạo nghĩa có tính nước đôi của văn bản. Nói cách khác, chúng ta cần quan tâm tới việc lựa chọn các đơn vị ngôn ngữ và cách tổ chức các đơn vị ngôn ngữ của tác giả.

Cũng trên phương diện mơ hồ hoá ngôn ngữ (ở cấp độ từ) ta có thể nhận xét bài thơ *Áo bông che bạn* của Tú Xương: “*Hỏi ai còn nhớ ai không?/ Trời mưa một mảnh áo bông che đầu/ Nào ai có tiếc ai đâu / Áo bông ai ướt khăn đầu ai khô/ Người đi Tam Đảo, Ngủ Hồ/ Kể về khóc trúc than ngô một mình/ Non non nước nước tình tình/ Vì ai lặn lội cho mình ngẩn ngơ*”.

Đây là bài thơ tiêu biểu cho mảng thơ trữ tình của Tú Xương. Đại từ phiếm chỉ “ai” tạo tính mơ hồ hoá cho câu thơ. Đối tượng mà nhà thơ nói đến vì thế mà nhòa mờ đi rất khó xác định. Hầu hết câu thơ nào trong bài thơ cũng có sự sóng đôi của một cặp đại từ

phiếm chỉ *ai – ai*. Trong đó, một từ “*ai*” để chỉ nhà thơ, còn một từ “*ai*” để chỉ người bạn nhà thơ nhắc đến. Cách dùng đại từ “*ai*” rất độc đáo, không xác định ấy tạo nên phẩm chất đặt biệt cho hình tượng thơ.

2.3.1.3. *Loại ý nghĩa mơ hồ có được khi chính lời nói chứa đựng sự mâu thuẫn, nghịch lí (lời nói có vẻ sai nhưng thực ra lại là đúng)*

Hình ảnh bất thường, phi lí mà lại có lí thể hiện trong *bút pháp ước lệ* của Nguyễn Du qua cảnh *Thúy Kiều đưa tiễn Thúc Sinh*. Thường thường khi chia tay người ta hay nắm lấy áo nhau tỏ tình quyến luyến, bịn rịn. Níu áo dần dần trở thành một cách nói quen thuộc: *Chàng ơi buông áo em ra / Để em đi chợ kéo mà chợ trưa* (Ca dao). Trong buổi đưa tiễn, Kiều cũng níu áo chàng Thúc, cho đến lúc chàng lên ngựa mới chịu *chia bào* (buông áo). Theo logic bình thường, người này có buông áo người kia mới lên được ngựa. Ở đây, Nguyễn Du cố ý sắp xếp ngược lại “*Người lên ngựa, kẻ chia bào*”. Qua chi tiết ngỡ như phi logic này, Nguyễn Du không chỉ thể hiện nỗi vấn vương lưu luyến mà còn bộc lộ được tâm trạng đầy lo lắng của Kiều. Thúy Kiều khuyên Thúc Sinh về tự thú với Hoạn Thư là mong có cuộc sống yên ổn lâu dài. Nhưng trong nửa năm chung sống, qua chàng Thúc, nàng cũng biết ít nhiều về Hoạn Thư. Điều đó làm Thúy Kiều e ngại. Nàng lo sợ mất chàng – chỗ dựa duy nhất giữa chốn nước non quê người nàng sẽ lại rơi vào cảnh bơ vơ chân trời góc bể. Vì vậy, nàng cố níu giữ Thúc Sinh cho đến giây phút cuối cùng, ngay cả khi chàng đã lên ngựa. Bằng một chi tiết có tính ước lệ, Nguyễn Du đã phản ánh diễn tả được tâm trạng ngổn ngang trăm mối của Thúy Kiều.

Như thế, Nguyễn Du đã biến hoá, nhào nặn những chi tiết, sự kiện tưởng chừng vụn vặt, không cần để ý thành những chi tiết nghệ thuật mới lạ, độc đáo. Cái tưởng như phi lí lại thành có lí nếu ta hiểu dụng ý của tác giả. *Lạ hoá bút pháp ước lệ* là một trong những biệt tài của Nguyễn Du. Càng đọc, càng ngẫm Truyện Kiều, chúng ta càng khám phá nhiều điều mới mẻ trong thế giới nghệ thuật đa dạng của Nguyễn Du.

Góp phần tạo nên tính mơ hồ hoá cho ngôn ngữ thơ, nhiều thi nhân sử dụng *phương thức mĩa mai và nghịch lí*. Hồ Xuân Hương dùng cái quạt – một hình tượng trào phúng đặc sắc để vạch trần bộ mặt thật của xã hội phong kiến: “*Mát mặt anh hùng khi tắt gió / Che đầu quân tử lúc sa mưa*” (Cái quạt I). Bạn đọc bắt gặp sự lạ lùng, ngược đời của một hình ảnh: cái quạt vốn bị coi là dâm tục (ẩn dụ chỉ bộ phận tế nhị của người phụ nữ) lại được đặt ngay lên trên những vị trí thân thể (đầu, mặt) của những người cao quý (anh hùng, quân tử) theo quan niệm của xã hội phong kiến. Không những thế, nó còn có khả năng kì diệu làm cho sung sướng (mát mặt) và che đầu những đại diện của giai cấp thống trị... Hồ Xuân Hương đã dùng cái tục như một ngọn roi quất thẳng vào mặt giai cấp phong kiến đạo đức giả, vạch trần cuộc sống bình thường, nhơ nhớp của những kẻ đại diện chế độ.

Ta còn bắt gặp ngôn ngữ thơ *mĩa mai* rất tài hoa của Hồ Xuân Hương như: *Oản dâng trước mặt dăm ba phẩm/ Vãi núp sau lưng sáu bảy bà* (Sư hô mang); *Nam mô bồ tát bồ tròn/ Ông sư bà vãi cuộn tròn lấy nhau...* *Một sư đầu trọc ngồi khua mõ/ Hai tiểu lưng tròn đứng giữa am* (Chế sư). Cái tục được chiếu vào nơi phi trần tục nhất. Tư tưởng đạo Phật cấm dục vậy mà các sư đã đi tu vẫn còn “nợ tình đeo”. Hồ Xuân Hương bộc lộ rõ nét tinh thần đấu tranh chống thứ tôn giáo giả tạo, xa lạ với đời sống thực tế bằng thơ ngôn ngữ sắc nhọn, đa nghĩa, ồm ồm, lấp lửng. Đặt câu thơ vào thời đại của Hồ Xuân Hương – thời đại trọng nam khinh nữ chúng ta mới thấy hết được bản lĩnh và sự quyết liệt mạnh mẽ của tinh thần chống phong kiến ấy.

2.3.2. Mơ hồ đa nghĩa ở cấp độ cú pháp

Loại ý nghĩa mơ hồ này xuất hiện khi mối quan hệ tổ hợp giữa các từ, các vế trong câu không chặt chẽ và do sự cho phép của ngữ cảnh. Theo chúng tôi, loại ý nghĩa mơ hồ này thường xuất hiện khi nhà thơ sử dụng các biện pháp: *lược từ* (chủ ngữ, định ngữ, bổ ngữ), *đảo ngữ* hay *đánh tráo quan hệ cú pháp*, *câu có quan hệ cú pháp không chặt chẽ*...

Một thời giới văn sĩ tranh luận sôi nổi tính mơ hồ đa nghĩa đối với bài thơ *Tổng biệt hành* của Thâm Tâm. Đơn cử các câu thơ: “*Mẹ thà coi như chiếc lá bay/ Chị thà coi như là hạt bụi/ Em thà coi như hơi rượu say*”. Tính mơ hồ ở đây là câu không rõ ràng giữa người ra đi và người đưa tiễn, ai “thà coi” ai “như là lá bay, hạt bụi, rượu say”? Hiểu theo cách nào cũng hay và có lí của nó. Bằng biện pháp *lược từ* và *đánh tráo quan hệ cú pháp*, ý nghĩa câu thơ mở rộng trở nên mơ hồ.

Bên cạnh đó, việc tạo ra những câu có *quan hệ cú pháp không chặt chẽ* cũng khiến cho tính mơ hồ phát sinh. Trong văn học Việt Nam hiện đại, có thể lấy bài thơ *Buồn xưa* của Nguyễn Xuân Sanh làm ví dụ. Các con chữ, các hình ảnh đứng kề cận nhau, làm hàng xóm yêu của nhau mà rào dậu thật kín, tức dường như không có một quan hệ nào với nhau, trước tiên là quan hệ cú pháp. Chính sự đứt đoạn này là nguyên nhân của sự khó hiểu. “*Người ta có cảm giác tác giả đã viết rất nhiều "chữ một" vào những mảnh giấy, gập lại để lại trong một cái mũ trắng rồi rút ra từng tờ, biến những chữ tìm thấy chữ nợ cạnh chữ kia, đủ bảy chữ lại xuống dòng*” (Thanh Nghị, số 21, 16-9-1942). Cả bài thơ như một sự *ghép chữ*, mỗi dòng thơ là bảy con chữ đứng cạnh nhau một cách ngẫu nhiên. Ngữ tri thi phẩm dường như là một qui luật không có qui luật, là sự bất định hay sự tự do tuyệt đối. Ở đây mặt bằng hữu thức bị rạn nứt, lôgic bị phá vỡ. Bài thơ đã bắt đầu có sự tham dự của tiềm thức và vô thức với tư cách là đồng chủ thể sáng tạo.

Mất liên hệ cú pháp, liên hệ ngữ nghĩa, câu thơ của *Buồn xưa* vỡ ra thành các đơn vị độc lập. Ví như *Quỳnh hoa chiều động nhạc trầm mi* có thể phân rã thành 6 đơn vị trong đó hầu như mỗi con chữ là một đơn vị: *quỳnh hoa* (hoa quỳnh) – (buổi) *chiều* –

(ngung) *động* – (âm) *nhạc* – (hương) *trầm* – (mì) *mắt*. Các con chữ trong tình trạng tháo rời này khiến mỗi từ được hoàn nguyên trở lại làm một *hình vị*, do đó khả năng kết hợp với các từ, hình vị khác là rất lớn. Mỗi từ không chỉ có thể kết hợp với từ *liền kề* (kề trước hoặc kề sau) với nó, mà còn có thể với cả những từ *cách quãng*. Và trong mỗi một đường dây liên kết này lại tạo ra một nghĩa mới cho câu thơ. Từ đó, một câu thơ có khả năng phát nhiều nghĩa:

– *Hoa quỳnh, buổi chiều, động nhạc, trầm, mì.*

– *Nhạc, trầm, mì, như động trên hoa quỳnh, buổi chiều.*

– *Hoa quỳnh, buổi chiều, nhạc êm, trầm hương ngát, mì dấm say.*

Con đường Nguyễn Xuân Sanh khai phá là, từ hữu hạn những con chữ của một bài thơ có thể mở ra vô hạn (ít ra trên bình diện lí thuyết) những đường dây ngữ nghĩa làm tăng các chiều kích của không gian thẩm mĩ. Đó cũng là con đường nổi loạn của ngôn ngữ thơ. Từ chỗ là một công cụ *chở bao nhiêu đạo thuyền không khẳm* (Nguyễn Đình Chiểu), là tiếng hót của con chim đến từ núi lạ (Thế Lữ), ngôn ngữ thơ đã thoát khỏi thân phận phương tiện để trở thành mục đích. Với *Buồn xưa*, ngôn ngữ thơ đã đòi được quyền sống độc lập của nó. Bất chấp những ràng buộc của tập tục *cổ điển* và *lãng mạn* dựa trên nguyên lí logic, nguyên lí loại trừ các con chữ đã dám phá án chung thân để đạt tới sự hôn phối tự do theo nguyên lí bổ sung.

Như vậy, dựa trên lí thuyết của W. Empson để khảo sát thơ ca, chúng tôi thấy sự mơ hồ hoá ngôn từ thơ được biểu hiện qua nhiều cách thức khác nhau như: sử dụng từ phiếm chỉ, ẩn dụ, biểu tượng, chơi chữ, lợi dụng sự nhập nhằng về mối quan hệ câu chữ... Mỗi cách thức đều có chức năng xoá bỏ nghĩa cụ thể vốn có trong hiện thực khách quan để mở ra các trường nghĩa khác, đề huơ hoá chủ thể, hư hoá hình ảnh, hư hoá cảm xúc trong lời thơ.

2.3.3. *Mơ hồ đa nghĩa ở cấp độ ngữ dụng*

Mơ hồ ngữ dụng là mơ hồ của ngôn ngữ phát sinh trong quá trình sử dụng với những ngữ cảnh khác nhau và đối tượng tiếp nhận khác nhau. Nhìn tổng quan, vấn đề tiếp nhận bị chi phối bởi các yếu tố tâm lí, sinh lí, giới tính, lứa tuổi, xã hội, thời đại..., gọi chung là ngữ cảnh. Khi ngữ cảnh thay đổi, bản mã cũng thay đổi theo.

Trước hết, *ngữ cảnh lịch sử* thay đổi đã dẫn đến cách giải mã cũng thay đổi. Chỉ riêng một nàng Kiều mà dưới con mắt của Ngô Đức Kế, Nguyễn Công Trứ, Chu Mạnh Trinh... rồi sau này là Tố Hữu..., sẽ có hàng triệu nàng Kiều trong lòng độc giả biết bao thế hệ.

Trong văn học hiện đại, tình hình cũng xảy ra như vậy. Đoạn thơ từng khiến tác phẩm *Tây Tiến* của Quang Dũng “điều đứng”: *Tây Tiến đoàn binh không mọc tóc/ Quân xanh màu lá dữ oai hùm/ Mắt trừng gửi mộng qua biên giới/ Đêm mơ Hà Nội dáng kiều thơm.*

Trong giai đoạn kháng chiến chống Pháp, phần lớn các ý kiến cho rằng hình ảnh “đoàn binh không tóc” và “dữ oai hùng” là không chân thực, thậm chí còn làm cho hình ảnh anh bộ đội chống Pháp trở nên “quái đản”, khiến đoạn thơ mang tư tưởng “mộng rơi”, “mộng rớt”, lãng mạn, uỷ mị kiểu tiểu tư sản. Ngày nay, với ngữ cảnh tiếp nhận thay đổi, người đọc tiếp nhận đoạn thơ ở một phương diện ý nghĩa khác. Đoạn thơ được xem là một minh chứng cho thấy sự hào hoa, lãng mạn của người trí thức Hà Thành. Đây là cách ví người hùng theo lối cổ chứ không phải “làm xấu đi hình ảnh anh bộ đội” như có người đã nghĩ.

Sự thay đổi của ngữ cảnh lịch sử khiến nhiều giá trị được phát hiện nhưng cũng khiến vô số tác phẩm “mất giá” đặc biệt là những tác phẩm hướng vào những vấn đề có tính giai đoạn, những tác phẩm mà hình tượng của nó không đạt đến mức độ khái quát.

Ngữ cảnh thay đổi theo cá nhân cũng là một nguyên nhân khác dẫn đến việc giải mã trở nên đa dạng và dẫn đến hiện tượng *mơ hồ*. Bởi mỗi cá nhân là một cá thể độc đáo, duy nhất không lặp lại, họ có hiểu biết, có tâm lí, có quan niệm, tư tưởng khác biệt nhau. Thậm chí bản thân một cá nhân trong những thời điểm khác nhau trong cuộc đời cũng khác nhau. Người tri âm tri kỉ, chỉ cần nghe tiếng đàn mà hiểu được tiếng lòng là rất hiếm.

Đây thôn Vĩ Dạ của Hàn Mặc Tử tạo ra nhiều cách hiểu khác nhau, có người cho là bức tranh phong cảnh xứ Huế, người khác lại nhận định là mối tình tuyệt vọng của thi nhân đối với cô gái thôn Vĩ. Chỉ một chi tiết “*người ra đi*” (*Tổng biệt hành* – Thâm Tâm) đã có biết bao nhiêu ý kiến tranh luận trên các báo suốt một thời gian dài. Hoài Thanh, nhà phê bình giàu kinh nghiệm cũng không ít lần phải nhìn lại cách nghĩ, cách cảm của chính mình về câu thơ nói về Từ Hải trong *Truyện Kiều*: “*Giang hồ quen thói vẫy vùng / Giương đàn nửa gánh non sông một chèo*”. Ông cho rằng có lẽ Nguyễn Du đã thêm cho Từ Hải một cây đàn để nói rõ cốt cách đa tình của người hiệp khách. Nhưng trên *Tạp chí Văn học*, số 4/1966, Quang Đạm lại chứng minh “*đàn*” ở đây là một tiếng cổ có nghĩa là cây cung và cung kiếm, gươm đàn là một. Nếu làm cuộc khảo sát trong đông đảo độc giả thì chắc chắn “*độ cách*” giữa bạn đọc trước một hiện tượng văn học khác nhau là không ít.

Trong giao tiếp thông thường, độ dư của ngôn ngữ đảm bảo cho người tiếp nhận dễ dàng nắm bắt ý nghĩa. Trong nghệ thuật văn chương, ngôn ngữ được lựa chọn, tổ chức chặt chẽ, đòi hỏi phải đọc nhiều lần. Mỗi lần đọc, người tiếp nhận sẽ *tái sáng tạo ngôn ngữ* (recreation). Dựa trên vốn kinh nghiệm đã có, người đọc có thể bổ sung, lấp đầy những khoảng trống, cụ thể hoá những mã văn hoá trong tác phẩm theo những hướng khác nhau. Các biểu tượng, ngôn ngữ trong thơ *mơ hồ*, phát sinh ý nghĩa một phần cũng nhờ vào trường liên tưởng, sự tưởng tượng, sức sáng tạo mạnh mẽ của người tiếp nhận.

Dường như các quan điểm đều có cái lí riêng, rất khó bắt bẻ phủ nhận. Nói khái quát tất cả đều đúng cả. Nhưng tất cả lại đều còn có chỗ sai cả. Có lẽ cái sai của các tác giả chính là ở chỗ họ quá dùng ý chí chủ quan để bảo vệ quan điểm của mình; nên chỉ đưa ra các ý kiến phê phán quan điểm khác để quên mất bản chất thực sự của văn học là tính hình tượng. Mà tính hình tượng thì gọi lên sự đa nghĩa. Một nhà thơ nổi tiếng người nước ngoài đã nói đại ý: Bài thơ là của tôi, còn cái ý của nó là do anh gán cho. Nhờ có đặc điểm này mà thơ lung linh huyền ảo thông qua cách cảm hiểu của người đọc. Bây giờ khó còn ai bắt được người đọc phải hiểu thế này thế kia mới là đúng.

Có thể khẳng định, sức biểu hiện phong phú của tính mơ hồ trong ngôn ngữ thơ ca phần nào được tạo nên bởi những tiếp nhận đầy chủ quan và sáng tạo của bạn đọc trong những ngữ cảnh tiếp nhận thường xuyên thay đổi.

3. KẾT LUẬN

Tính mơ hồ là sự mê hoặc, hấp dẫn của nghệ thuật: *“hoàn toàn kín mít, không thấy ý nghĩa là vô vị, mà nhìn thấy một cái ra hết mọi ý nghĩa cũng là hết vị...”* [7, tr.172]. Nó vừa là sản phẩm của quá trình sáng tạo ở người nghệ sĩ với những phương thức tạo từ nghệ thuật vừa là sản phẩm của quá trình tiếp nhận, giải mã ở người đọc trong những ngữ cảnh sử dụng nhất định.

Các hình thức biểu hiện tính mơ hồ đa nghĩa trong thơ rất đa dạng, ở cấp độ từ vựng, nhà thơ sử dụng các biện pháp ẩn dụ, biểu tượng, so sánh, từ phiếm chỉ, từ đồng âm để làm cho lời thơ đa nghĩa, nói ít gợi nhiều; Ở cấp độ cú pháp, người nghệ sĩ sử dụng những câu thơ lược chủ từ, những câu hỏi tu từ, làm mơ hồ hoá đối tượng miêu tả, khiến ý nghĩa lời thơ trở nên phổ quát, có khi thi nhân lại sử dụng thủ pháp chơi chữ, làm mới ngôn từ, đảo trang, quan hệ cú pháp không chặt chẽ... cũng khiến cho người đọc đi từ bất ngờ này đến bất ngờ khác. Ở cấp độ ngữ dụng, câu thơ, bài thơ được đặt vào những ngữ cảnh tiếp nhận nhất định với những đối tượng tiếp nhận phong phú khiến cho ý nghĩa của tác phẩm được mở ra vô tận. Cuộc chạy đua đi tìm cái đẹp trong lời thơ cứ như mãi tiếp diễn không bao giờ ngừng nghỉ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. A.Lukin, V.C.Xcacherosiccóp (1984), *Nguyên lí mỹ học Mác– Lênin*, – Nxb Sách giáo khoa Mác – Lênin.
2. Aristote, Lưu Hiệp (1999), *Nghệ thuật thơ ca – Văn tâm điêu long*, – Nxb Văn học.
3. Lê Xuân, *Sự thần diệu của ngôn ngữ thơ*, – Nguồn: vanchuongnet.org, tr.6.

4. Trần Đình Sử (2006), *Giáo trình Lí luận văn học tập 1*, – Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
5. Trần Đình Sử (1998), *Tuyển tập tập 2*, – Nxb Giáo dục.
6. Đào Thản (1988), *Từ ngôn ngữ chung đến ngôn ngữ nghệ thuật*, – Nxb Khoa học Kỹ thuật.
7. Nhiều tác giả (1997), *Từ điển giải thích thuật ngữ ngôn ngữ học*, – Nxb Giáo dục.
8. Đào Thái Tôn (1996), *Thơ Hồ Xuân Hương từ cội nguồn vào thế tục*, – Nxb Giáo dục.

EXPRESSION OF AMBIGUITY IN THE LANGUAGE OF POETRY

Abstract: *Ambiguity in the language of poetry is the language phenomenon brings many values, a lot of meanings that is unknown, lack of verifiability, allows readers interpreted according many different ways to think and assume different aesthetic. The ambiguity aspect in poetry language is very rich, expressed most clearly at three levels: ambiguity of vocabulary (metaphorical, metaphorical, pun on, symbolic), level of ambiguity syntax (sentence sentence, sentence sentence, phrase, phrase, etc.) and level of ambiguity (the relationship between the text readers and using context).*

Keywords: *Ambiguity, poetic art, the works.*

MẤY SUY NGHĨ VỀ GIẢNG DẠY VĂN CHƯƠNG TRONG BỐI CẢNH HỘI NHẬP, TOÀN CẦU HOÁ

Vũ Công Hào

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Hà Thị Hồng Mai

Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội

Tóm tắt: *Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục nước nhà, đáp ứng nhu cầu đào tạo nguồn nhân lực có chất lượng cao phục vụ sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá và hội nhập là nhiệm vụ bức thiết. Việc đổi mới nội dung, chương trình, phương pháp giảng dạy... nói chung và với mỗi môn học nói riêng cần bắt đầu trước hết từ đổi mới tư duy, quan điểm. Bài viết này xin được bàn thêm về việc đổi mới giảng dạy văn chương trong bối cảnh hội nhập hiện nay.*

Từ khoá: *Đổi mới, giảng dạy, văn chương, bối cảnh hội nhập*

Nhận bài ngày 07.10.2017; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 20.10.2017

Liên hệ tác giả: Vũ Công Hào; Email: vchao@daihocthudo.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

M.Gorky nói: “Văn học là nhân học”, cố Thủ tướng Phạm Văn Đồng cũng nói: “Nghề dạy học là nghề cao quý nhất trong các nghề cao quý”, suy ra, dạy văn là dạy người, và để có thể dạy người, phải hơn người cả về nhân cách, trí tuệ lẫn sự thuyết phục, luôn cuốn, mê hoặc người khác (thứ mà ngày nay người ta gọi là khả năng hay phương pháp truyền thụ, cảm hoá). Như vậy, bao hàm trong các ý kiến ngắn gọn trên, bên cạnh sự xác định và tôn vinh nghề nghiệp, là cả một sứ mạng lớn, yêu cầu và trách nhiệm lớn với đội ngũ nhà giáo nói chung, đội ngũ giáo viên dạy văn nói riêng.

Xã hội có nhiều nghề và nghề nào cũng đáng trân trọng nếu như mọi người đều hoàn thành tốt chức trách nhiệm vụ; nhưng với nghề dạy học, chỉ hoàn thành tốt nhiệm vụ giảng dạy thì chưa đủ, mỗi thầy cô giáo còn phải là “một tấm gương đạo đức, tự học và sáng tạo” nữa. Chúng ta đang cần, đang kêu gọi, mong muốn các thầy cô giáo ngày nay như vậy, song có lẽ cần hiểu rằng các bậc “tổ sư” của nghề thầy giáo xưa nay đã là những người như vậy rồi. Platon, Aristote của Hi Lạp cổ đại, Khổng Tử, Lão Tử của Trung Quốc... có hàng

ngìn môn đệ; các cụ Lê Văn Hưu, Chu Văn An, Nguyễn Đình Chiểu... của ta trước đây cũng có rất nhiều học trò. Đó là các nhân cách lớn, trí tuệ lớn, nhà sư phạm mẫu mực... xét về phương diện dạy người, giáo hoá con người. Đành rằng, ở cái thời Nho giáo thống trị, “văn – sử – triết bất phân”, định chế xã hội và giáo dục thiên về răn dạy, giáo huấn, khuôn mẫu... nhưng minh định và đặc biệt quy củ. Thời đó gửi con cho các cụ đồ là yên tâm, bởi các cụ không chỉ dạy chữ, mà còn dạy cái cốt cách, cái “đạo” làm người, và chỉ những kẻ học trò hay chữ, những bậc trí nhân quân tử mới hiểu được thế nào là “tri túc bất nhục, tri chỉ bất đãi, vạn dĩ trường cửu”. Có thể nói, vị trí và sự sống còn của người thầy chính là ở trong lòng học trò và chỉ ở đó, các giá trị cơ bản, cốt lõi, ban đầu mà người thầy truyền dạy mới được khơi mở, tiếp nối, phát triển mạnh mẽ.

Ưu và nhược của giáo dục, dạy dỗ theo lối cũ là vậy. Nhưng ngày nay, chúng ta đang sống trong kỉ nguyên của truyền thông đa phương tiện, của sự biến đổi các quan niệm, giá trị đạo đức, văn hoá, xã hội thời buổi kinh tế thị trường, của những yêu cầu đổi mới về cách thức tiếp cận và chiếm lĩnh tri thức..., vấn đề đặt ra là, khi đối mặt với sự bùng nổ thông tin, đa dạng chủ kiến và nhiễu loạn phương pháp, cần phải tỉnh táo, lựa chọn dạy cái gì và dạy như thế nào. Tại sao hiện nay học trò lại không yêu môn Văn, không thích học Sử?... Giữa các tác động khách quan của xã hội, thời đại và các nguyên nhân chủ quan, xuất phát từ sự lúng túng, lẫn lộn, mơ hồ về quan điểm, phương pháp giảng dạy của các thầy cô..., đâu là lí do chính yếu? Đâu là nguyên nhân khiến giờ dạy Văn trên lớp mất dần sự hấp dẫn, hiệu quả dạy – học Văn chưa cao và cần có giải pháp gì, thay đổi thế nào trong giảng dạy văn học giai đoạn đổi mới, hội nhập?!

2. NỘI DUNG

2.1. Bản chất của văn chương và thực trạng giảng dạy văn chương trong nhà trường những năm qua

Là một hình thái ý thức xã hội thuộc kiến trúc thượng tầng, văn học, cũng như các loại hình nghệ thuật khác như âm nhạc, hội hoạ, kiến trúc, điện ảnh..., đều chung các chức năng cơ bản, trong đó quan trọng nhất là phản ánh hiện thực đời sống. Song nếu hội hoạ sử dụng màu sắc và đường nét, kiến trúc sử dụng hình khối, âm nhạc sử dụng tiết tấu và giai điệu..., thì văn học sử dụng ngôn từ và hình tượng. Chính sự khác nhau về phương thức, phương tiện biểu đạt, chuyển tải này đã quy định đặc thù cũng như mức độ, hiệu quả tác động của mỗi loại hình nghệ thuật. Hội hoạ, kiến trúc, điện ảnh, thậm chí cả âm nhạc... thường trước hết hướng tới và thông qua việc mô phỏng, sao chép, tái tạo hiện thực mà tác động tới xúc cảm thẩm mĩ của khán thính giả. Ngắm một bức tranh đẹp, ta trầm trồ, thán phục người hoạ sĩ ở sự kết hợp tuyệt vời giữa các đường nét và màu sắc; chiêm ngưỡng một bức tượng

của nhà điêu khắc tài hoa, ta không chỉ hình dung được về một số phận, một cuộc đời ẩn chứa trong đó, mà còn có thể sờ mó, cảm nhận, tâm sự với nó; xem một bức ảnh hay một bộ phim, ta ngẫm nghĩ, tiếc nuối về một thời khắc, một giai đoạn hào hùng bi tráng, một nỗi buồn thương đang diễn ra hay đã trôi qua... Có thể nói, sự miêu tả, thể hiện chân thực cuộc sống luôn là tiêu chí tối cao của nghệ thuật xét theo quan điểm của các nhà hiện thực chủ nghĩa.

Nhưng cái hiện thực đời sống mà văn học phản ánh lại không thuần túy, giản đơn như vậy. Nó không nhìn thấy, không ngẫm nghĩ hay sờ mó được. Tính xác thực lịch sử của các nhân vật, sự kiện được miêu tả trong văn chương, một mặt, không trùng khớp với các nhân vật, sự kiện có thực trong đời sống, mặt khác, thường bị “mơ hồ” hoá; nó có thể là cái đã xảy ra, đang xảy ra hoặc sẽ xảy ra. Hiện thực trong văn chương là thứ hiện thực hư cấu, đã được nhào nặn, tái tạo qua lăng kính chủ quan của nhà văn, nó dựa trên cơ sở hiện thực, giống hiện thực, nhưng không phải là hiện thực ở ngoài đời. Để tiếp nhận nó, độc giả không chỉ phải đọc hay nghe, suy ngẫm, chiêm nghiệm, mà còn cần phải biết tưởng tượng, đồng sáng tạo.

Hư cấu, tưởng tượng là thuộc tính của tất cả các loại hình nghệ thuật, song gọi sự phán đoán, suy ngẫm, hình dung, gợi ám ảnh dài lâu..., là khả năng tuyệt vời mà chỉ trong văn học, điều này mới thực sự rõ rệt. Đây là vấn đề liên quan đến “kiểu”, đến “đặc thù” tư duy sáng tạo chứ không đơn thuần là phong cách hay thủ pháp. Khởi phải nói đến sự khác biệt giữa tư duy hư cấu, tưởng tượng trong nghệ thuật nói chung, sáng tác văn chương nói riêng với tư duy logic, duy lý thông thường; bởi sẵn có lợi thế về phương thức, phương tiện biểu đạt là ngôn từ và hình tượng, kiểu tư duy này giúp cho văn chương có khả năng vươn tới những giới hạn cao hơn, sâu hơn mà các loại hình nghệ thuật khác khó đạt tới. Nếu giảng dạy tác phẩm văn chương mà chỉ chú ý đến bức tranh hiện thực được vẽ ra trong đó, sẽ không thấy được các ẩn ý hay các “mạch ngầm” đằng sau văn bản, và ngược lại, chỉ chú ý đến mạch ngầm văn bản mà coi nhẹ, bỏ qua sự sinh động, hấp dẫn của ngôn từ, hình tượng cũng làm giảm giá trị của nó.

Bố cục chương trình giảng dạy ở các trường đại học văn khoa, đại học sư phạm có đào tạo giáo viên dạy Văn xưa nay và cả chương trình trung học phổ thông trước đây khá nhất quán, gồm các mảng kiến thức về *Lí luận văn học* (các khái niệm công cụ, các trào lưu, phương pháp sáng tác, các đặc tính của văn chương...); *Văn học sử* (quá trình, diễn trình phát triển của lịch sử văn học dân tộc và nước ngoài; khái lược tác gia, tác phẩm tiêu biểu); *Tác phẩm văn học* (cấu trúc tác phẩm văn chương và phân tích tác phẩm văn chương theo thể loại...). Đó là sự phân tách trong tính hợp nhất. Xét tổng thể, mọi tác phẩm văn chương đều được sáng tác và hoàn thành theo chu trình: hiện thực – nhà văn – tác phẩm – bạn đọc – hiện thực; được xếp vào một trong ba kiểu loại lớn: tự sự – trữ tình – kịch, căn cứ

vào các nguyên tắc và đặc điểm quy định của kiểu loại, thể loại hay do nhà văn tự xác định. Tuy vậy, trong diễn trình thực tế và sự vận động phát triển tự thân của các kiểu loại và thể loại, luôn có sự dung hợp, giao thoa. Sự kết hợp các đặc tính của tự sự trong tác phẩm trữ tình hay chất kịch, chất trữ tình trong tác phẩm tự sự đã không còn xa lạ với cả người sáng tác lẫn người tiếp nhận, nghiên cứu văn chương xưa nay. *Evgeni Onegin* của A.Pushkin, *Đoạn trường tân thanh* của Nguyễn Du... thuộc thể loại trữ tình, nhưng độc giả xưa nay vẫn xem chúng là các “tiểu thuyết – thơ”; *Những linh hồn chết* của N.Gogol là một tiểu thuyết hiện thực kinh điển, mẫu mực, song chính tác giả lại gọi nó là “trường ca” (*Поэма*)... Như thế, việc chia tách và lựa chọn cung cấp các khối kiến thức cơ bản trên sẽ giúp người học, người nghiên cứu nắm bắt, thẩm bình, đánh giá được bản chất của sáng tạo văn chương, của tác phẩm văn chương cả về “diện” và “điểm”, lí luận và thực tiễn. Cũng từ đây, việc tiếp nhận, thẩm bình tác phẩm văn chương cần phải sử dụng kết hợp “liên văn bản”, chứ không chỉ một phương pháp hay cách thức đơn nhất.

Không thể phủ nhận rằng, đã có một thời kì dài, việc tiếp nhận của độc giả; việc lựa chọn, giảng dạy tác phẩm văn chương trong các nhà trường bị ràng buộc bởi một định hướng, khuôn khổ cứng nhắc. Sự coi trọng, đề cao mục đích tư tưởng, nhiệm vụ giáo huấn... đôi khi đã đưa những tác phẩm có nội dung chính trị tuyên truyền khá vụng về, khiên cưỡng cả về ý tưởng lẫn bố cục, kĩ thuật, thủ pháp... lên ngôi và gạt ra rìa các tìm tòi, sáng tạo nghệ thuật đích thực. Tất nhiên, bị chi phối, ảnh hưởng quan niệm, lí tưởng chính trị của thời đại, của chính thể nắm quyền là tất yếu, không thể né tránh; song hệ quả của nó với bản thân sự sáng tạo của nhà văn và tiếp nhận thẩm mĩ của người học, của công chúng thật vô cùng tai hại. Người học sẽ chỉ biết tác phẩm đó nói về vấn đề gì, nhân vật đó là ai, tích cực hay tiêu cực..., mà không biết tại sao nhà văn lại xây dựng và xây dựng như thế nào các hình tượng nghệ thuật, các nhân vật tư tưởng như thế. Sự kết nối tác phẩm với tính hệ thống, với các nguyên tắc sáng tạo chung của nghệ thuật bị chia cắt, tách rời. Điều này đặc biệt nguy hại với không chỉ người học mà cả người dạy, khi nó mở rộng phạm vi cho những suy diễn, thẩm bình, tư biện ngoài văn chương; hơn thế, còn dẫn đến những cách hiểu sai lạc về bản chất của thực tại và tư tưởng, ý đồ của người sáng tác.

Ngót hai chục năm qua, xuất phát từ sự vận động thay đổi của thời đại, của những yêu cầu, đòi hỏi thực tiễn; chúng ta đã có nhiều lần cải cách, đổi mới nội dung, chương trình dạy và học. Các văn bản nặng tính giáo huấn, minh họa, tuyên truyền đã được giảm thiểu; việc giới thiệu các tác phẩm văn học nước ngoài, các văn bản nghệ thuật có giá trị, được sàng lọc, đánh giá qua thời gian, thậm chí cả các hiện tượng, nghi án văn chương của dân tộc và thế giới... đã đa dạng, mở rộng hơn. Tuy nhiên, mọi sự thay đổi không nên chỉ dừng ở quan điểm mà cần đi đến tận cùng, tận gốc của vấn đề. Có thể thấy rất rõ rằng, mặc dù sách giáo khoa, giáo trình, chương trình... được viết khác, hướng người học khai thác, nhìn

nhận, phân tích tác phẩm từ nhiều khía cạnh, bình diện; nhưng nhìn chung, vẫn chưa thoát khỏi sự lúng túng của việc không xác định được văn chương là gì và dạy cái gì trong/quá tác phẩm văn chương? Văn chương sẽ là gì nếu vai trò nhận thức, nuôi dưỡng và bồi đắp tư tưởng, tâm hồn, khát vọng về cái chân – thiện – mỹ của con người, trong con người bị xem nhẹ. Liệu cắt bỏ sự miêu tả cái ác, cái giả dối trong văn chương có làm người ta thôi không làm điều ác, trở nên chính trực, ngay thẳng? Giá trị của các truyện cổ tích, bất kể thuộc thể loại gì, thần kì, thể sự hay chỉ là truyện cổ tích về loài vật... không chỉ nằm ở sức hấp dẫn “ma mị” của cái không gian “ngày xưa ngày xưa”, ở sự giải thích thô sơ về nguồn gốc, nguồn cội, mà chủ yếu ở cái tính răn dạy, ở những bài học đạo lí cực kì sâu sắc của nó. Còn nhớ cách đây vài năm (cũng ngót chục năm), khi đưa truyện cổ tích “Tấm Cám” vào Sách giáo khoa chương trình Tiểu học, đã có ý kiến cho rằng nên cắt đoạn Tấm sai người đào hố, bảo Cám đứng xuống và dội nước sôi lên người, sau khi Cám chết lại băm ra làm mắm gửi cho mẹ nó..., vì sợ rằng trẻ em bị tiêm nhiễm, “bắt chước” và sẽ làm điều ác. Cách hiểu như vậy là không hiểu gì về cổ tích, về trẻ em, về tư tưởng của cha ông. Nếu coi việc Tấm làm là ác, thì giải thích làm sao việc mẹ con Cám vì ghen tị, đố kị, đố tài, cả “đố tình” nữa, đã “quá tam ba bận” truy diệt (chặt cây cau, đốt khung cửi, giết chim vàng anh...) tận gốc cái thiện mồ côi, chỉ ước một nơi nương tựa, một thứ “đạo lí” mong manh, không có chỗ trong xã hội phong kiến lúc bấy giờ là “mẹ ghẻ con chồng”?! Hành vi giết người phỉ tay, thậm chí còn mưu toan xoá bỏ cả hình bóng người mình ghét trên cõi đời này của mẹ con Cám nên gọi là gì?; có nên trừng phạt hay không?! Đặt nó ở đâu trong cái vòng luẩn quẩn “ác giả ác báo”, “gieo gió ắt gặp bão” vốn là hệ tư tưởng, quan niệm thẩm mĩ của cả một thời đại? Người xưa, luôn luôn và bao giờ cũng vậy, thường nêu hiện tượng để cảnh báo, khuyên nhủ không được, không nên làm điều ác, vì làm điều ác sẽ bị trừng phạt..., nên các chi tiết, sự kiện trên chỉ mang tính ước lệ mà thôi. Cô Tấm, cô Cám đâu ác độc hay thơ ngây đến thế, và nàng Kiều đâu nhẹ dạ, cả tin, nông nổi... đến mức làm người mình thực sự cảm kích, quý phục, chịu ơn là Từ Hải phải “chết đứng” đến thế.

Văn chương là nơi gửi gắm tư tưởng, kí thác tâm trạng, hờn phách, ước nguyện của không chỉ một cá nhân, mà còn của một dân tộc, thời đại; lẽ nào người yêu văn chương, dạy và học văn chương lại để nó, trong tình trạng như cô Cám, phải đứng dưới hố, đợi “người chị tốt” “tắm trắng” cho mình? Cái lí do chúng ta chiến thắng giặc Minh trong “Đại cáo bình Ngô”, không nghi ngờ gì nữa, là bởi ta đã “Đem đại nghĩa để thắng hung tàn / Lấy chí nhân để thay cường bạo”; nhưng căn cốt của tư tưởng “nhân nghĩa” Việt Nam, cái tư tưởng sâu sắc mang tầm vóc dân tộc và nhân loại mà nếu sở dụng nó, muôn đời không cần, không phải sử dụng binh đao đã được Nguyễn Trãi tuyên bố một cách hết sức giản dị ở ngay câu đầu tiên của bài Cáo: “cốt ở yên dân”. Nếu chi tiết, tình tiết chỉ khơi gợi, phản ánh sự kiện cụ thể thì tư tưởng chung cục mới là cốt lõi tạo nên giá trị của tác phẩm văn

chương, dù nó thuộc thể loại nào, được sáng tác theo hình thức, trường phái, chủ nghĩa nào. Còn nhớ V.G.Bielinsky đã từng nói đại ý: nghệ thuật không có tư tưởng chẳng khác nào một con người không có linh hồn, nghĩa là một xác chết, còn Volte thì quả quyết: một tư tưởng đẹp sẽ mất đi giá trị của nó nếu được thể hiện tồi [dẫn theo 1, tr.207]. Bài Cáo là một mẫu mực về thể loại; sức hấp dẫn của nó không chỉ nằm ở sự chặt chẽ về bố cục, hình ảnh, ngôn từ, giọng điệu đầy ắp ý thức độc lập tự cường, tinh thần yêu nước và niềm tự hào chiến thắng..., mà còn ở chính tư tưởng “nhân nghĩa” lớn lao, sâu sắc của Nguyễn Trãi, con người mà cuộc đời và số phận hội tụ đầy đủ nhất tất cả bi kịch nhân thế thảm khốc cùng những nổi bất công, phi lí khó giải thích của một thời.

2.2. Dạy văn chương phải dạy cái gì?

Văn chương một loại hình nghệ thuật giàu sức sáng tạo và biểu đạt, một thứ công cụ chứa đựng khả năng phản ánh vô tận các vấn đề phức tạp, bí ẩn của đời sống xã hội và nhân sinh. Mọi cách tiếp cận và giảng dạy văn chương trong nhà trường theo hướng xã hội học thuần túy hay theo chủ nghĩa hình thức, cấu trúc luận...; mọi sự bóc tách, cắt rời văn chương ra khỏi dòng chảy, nguồn mạch nội sinh của nó (vì bất cứ lí do gì); mọi sự lồng ghép, kết hợp cơ học, khiên cưỡng, áp chế văn chương với các ý đồ, chủ đích ngoài nó... đều phá vỡ tính “bản nguyên”, dẫn tới các cách hiểu không đúng, không tới, thậm chí sai lạc về bản chất, vai trò, giá trị và những đóng góp của văn chương cho tiến trình vận động phát triển của tiến bộ xã hội và văn hoá, văn minh nhân loại.

Ai cũng có thể trả lời ngay rằng, dạy văn chương phải xuất phát từ bản thân văn chương; nhưng tác phẩm văn chương là một chỉnh thể thống nhất chặt chẽ giữa nội dung và hình thức, tư tưởng và ngôn từ, thủ pháp nghệ thuật... Mỗi quan hệ giữa nội dung, tư tưởng và ngôn từ, thủ pháp là mối quan hệ giữa cái “được biểu đạt” và cái “biểu đạt” trong tác phẩm. Việc khai thác, phân tích, nhấn mạnh phương diện nào trước, phương diện nào sau trong giảng dạy một tác phẩm cụ thể phụ thuộc vào mức độ nắm bắt lí thuyết văn chương và năng lực về phương pháp, cách thức của người dạy. Mỗi tác phẩm, thậm chí mỗi trích đoạn tác phẩm đều là một hệ thống, đều chứa đựng những đặc sắc riêng mà người dạy phải có trách nhiệm “giải mã”, “thông đạt” đến người học hoặc hướng dẫn người học nắm bắt, tiếp nhận, thẩm thấu. Ở đây, chúng tôi không nói đến các yêu cầu hay cách thức cụ thể, mà chỉ muốn trao đổi thêm về định hướng chung, về những điều trước đây khi dạy tác phẩm văn chương chúng ta đã làm và hiện nay cần làm.

Mặc nhiên, lịch sử mỗi dân tộc kết tinh trong nó toàn bộ hệ thống tư tưởng, triết lí, truyền thống văn hoá, phong tục, tập quán, tín ngưỡng, nếp nghĩ, nếp sống... không chỉ được ghi lại bằng các văn bản chính thống và còn in đậm trong các tác phẩm văn chương. Văn chương là “tấm gương phản chiếu” hiện thực (L.Tolstoy), nhà văn là “thư kí trung

thành” của thời đại (H.Banzac), “... là lỗi tai, con mắt, trái tim của giai cấp, là tiếng nói của thời đại” (M.Gorky)... Nói lại những ý kiến, quan niệm của các nhà văn, nhà lí luận kiệt xuất xưa, những người mà tên tuổi và đóng góp của họ cho sự phát triển của văn chương, nghệ thuật nhân loại đã được ghi nhận, nhiều người lại cho là sáo rỗng, nhưng phải thừa nhận rằng, bất cứ nhà văn nào, kể cả các nhà hiện thực hay lãng mạn suy đồi, khi sáng tác, dù bị chi phối bởi diễn tiến thời cuộc hay vận động của “dòng ý thức” cá nhân, trực tiếp hay gián tiếp, xa hay gần... đều ít nhiều thể hiện ý thức thời đại và tinh thần “nhập cuộc”, “nhập thế” của họ. Mỗi nhà văn lớn thường đồng thời là một nhà tư tưởng, nhà văn hoá lớn, người mà – qua các sáng tác của mình – phát hiện và biểu đạt các giá trị, thông điệp truyền thống và hiện hữu của dân tộc, nhân loại. Chương trình văn học được giới thiệu, giảng dạy trong nhà trường các cấp hiện nay có mặt hầu hết các tác giả lớn, tác phẩm lớn của văn chương dân tộc và nhân loại cổ kim. Vậy nên, điều cần dạy cho người học không chỉ là những đặc sắc, sáng tạo, cái hay, cái đẹp của từng tác phẩm cụ thể, mà trước hết, phải *nhấn mạnh cái tư tưởng nhân loại, truyền thống, đạo lí và tâm hồn dân tộc kết tinh* trong đó. Bất cứ nền văn học nào, tác phẩm văn học nào, từ Hy Lạp – La Mã, Ấn Độ – Trung Hoa cổ đại đến kỉ nguyên của văn học hậu hiện đại ngày nay đều gói ghém, cất giấu trong nó trạng thái tinh thần chung của thời đại, cảm thức của mỗi dân tộc và những ưu tư của các nhà văn. Dù phạm vi của sự sáng tạo trong văn chương là không cùng, các trường phái, trào lưu, chủ nghĩa... cũng hết sức đa dạng; song văn chương muôn đời đều xoay quanh những vấn đề lớn, phổ quát của nhân sinh, và những vấn đề lớn, phổ quát đó kết tụ thành – như trong lí luận văn học thường gọi – các “mô típ”, ở nhiều cấp độ. Khát vọng con người có đủ khả năng chinh phục tự nhiên, có vẻ đẹp và sức mạnh sánh ngang thánh thần trong thần thoại Hy Lạp – La Mã được phóng chiếu qua hình mẫu những “con người thời đại” trong sáng tác của W.Shakespeare, M.Cervantes, F.Rabelais thời Phục hưng; cảm quan về sự khủng hoảng, đổ vỡ, nứt rạn trật tự xã hội, đạo đức, nhân tính đã được F. Dostoevsky cảnh báo từ nửa sau thế kỉ XIX “tái lặp” trong tác phẩm của các nhà hậu hiện đại như A.Camus, F.Kafka... như thế đó là những chu kì... Nên phân tích tác phẩm văn chương không thể chỉ xem những gì các nhà văn miêu tả, thể hiện trong đó chỉ là sự *phản ánh*, mà còn là sự *dự báo, cảnh báo, thông điệp*.

Người ta học ở văn chương, tìm thấy qua những cảnh đời, số phận, bức tranh hiện thực được miêu tả, phản ánh trong đó những bài học nhân sinh, sự ý thức về phẩm giá và khát vọng vượt lên trên hoàn cảnh của con người. Con người có thể bị đè nén, bị đẩy xuống dưới đáy như các nhân vật của Gorki, bị biến thành con gián như nhân vật của Kafka, thành AQ như của Lỗ Tấn, thành Chí Phèo, Thị Nở như của Nam Cao..., nhưng niềm tin vào con người, vào những điều tốt đẹp của cuộc sống vẫn bất diệt. Ý thức ấy, tinh thần và tư tưởng ấy không của riêng một dân tộc nào mà của chung nhân loại, tất nhiên, ở mỗi dân tộc, mỗi giai đoạn, mỗi nhà văn, sự thể hiện nó là khác nhau. Như thế, dạy văn trước hết

phải dạy cái giá trị tư tưởng cốt lõi mà mỗi nhà văn, trong tư cách là người đại diện cho ý thức hệ, truyền thống văn hoá của một quốc gia, dân tộc nào đó, trong một giai đoạn lịch sử nào đó, phát hiện, gửi gắm, chuyển tải như một cách thức đóng góp cho tư tưởng và văn chương nhân loại, sự phát triển chung của nhân loại.

Tiếp theo, giảng dạy tác phẩm văn chương trong nhà trường, ngoài nội dung, còn phải chú ý đến ngôn từ và các cách thức, thủ pháp thể hiện nghệ thuật. Bất luận thơ, văn xuôi hay kịch đều phải sử dụng ngôn từ. Văn học là nghệ thuật ngôn từ, bởi vậy, sáng tác văn chương theo Balzac là công việc “khô sai bằng bút mực”, Tolstoy cũng nói rằng khi ông chấm ngòi bút vào lọ mực là đã bỏ một phần hồn của mình vào đó. Nhà văn khi sáng tác tác phẩm cũng đồng thời sáng tạo ra một hệ thống ngôn từ mới, làm phong phú hơn cho ngôn ngữ dân tộc. Pushkin với tiếng Nga, Nguyễn Du với tiếng Việt, Lỗ Tấn với tiếng Hán... và nhiều nhà văn hiện đại ngày nay là những người như thế. Nhìn vào chương trình môn Văn hiện hành ở các cấp học thấy các nhà biên soạn đã đưa vào nhiều tác phẩm văn học nước ngoài, song số lượng tác phẩm văn học Việt Nam vẫn là chủ đạo. Người học tiếp nhận tác phẩm nước ngoài qua các bản dịch, nên việc thẩm thấu đặc sắc của ngôn ngữ nguyên tác phần nào hạn chế, nhưng điều đó không cản trở việc nắm bắt “linh hồn” của tác phẩm, tư tưởng và sự sáng tạo của nhà văn. Vấn đề là người dạy văn chương cũng không nên chỉ dạy ngôn từ trong tác phẩm một cách thuần túy, dù điều đó là khá quan trọng như cách nói của nhà văn Pháp Stendhall: “Việc đổi chỗ các từ sẽ cho ta thấy sự vật từ một phía mới” [dẫn theo 1, tr.193]; mà cần phải khai thác sâu hơn, chỉ ra được cái hay, cái đẹp, cái chuẩn mực, chính xác và tinh tế trong cách ứng xử, lời ăn tiếng nói của nhân vật, tâm hồn, tình cảm của nhân vật, đồng thời là của một cộng đồng, dân tộc nào đó mà họ là thành viên, đại diện... được nhà văn thể hiện qua hệ thống ngôn ngữ tác phẩm. Điều này không phải là dễ, nhưng là cần thiết để trả lại bản chất và sự hấp dẫn của việc giảng dạy văn chương trong nhà trường hiện nay.

2.3. Dạy văn phải dạy như thế nào?

Văn học là một bộ phận của văn hoá; tác phẩm văn học trong một phạm vi nhất định, là biểu trưng văn hoá của một dân tộc hay toàn nhân loại trong một thời kì, giai đoạn cụ thể. Các sử thi cổ đại của Hy Lạp – La Mã, Ấn Độ – Trung Hoa; các sáng tác của W.Shakespeare, M.Cervantes, F.Rabelais; của H.Balzac, L.Tolstoy... không chỉ được xem là các dấu mốc của một dân tộc, một hệ ý thức mà còn là của cả nhân loại. Bởi thế, nghiên cứu và giảng dạy văn học cần đặt nó trong mạch nguồn phát triển của văn hoá nhân loại. Về điều này, cần lưu ý một ý kiến của nhà phê bình văn học Xôviết, M.Bakhtin (1895–1975), tác giả của nhiều công trình nổi tiếng nghiên cứu về văn học, mỹ học, tiếp biến văn học. Ông cho rằng: “Văn học là một bộ phận không thể tách rời của văn hoá.

Không thể hiểu nó ngoài cách mạch (kontest) nguyên vẹn của toàn bộ văn hoá một thời đại trong đó nó tồn tại. Không được tách nó khỏi các bộ phận khác của văn hoá, cũng như không được, như người ta vẫn làm, là trực tiếp gắn nó với các nhân tố xã hội, kinh tế, vượt qua đầu văn hoá. Những nhân tố kinh tế tác động tới toàn bộ văn hoá nói chung, và chỉ thông qua văn hoá, cùng với văn hoá, mới tác động được tới văn học” [2, tr.361–362].

Việc không đặt tác phẩm trong bối cảnh lịch sử văn hoá, xem xét nó tách rời, đánh giá nó bằng cái nhìn duy lý hiện tại thường làm mất đi giá trị “gốc”, “đích thực” của tác phẩm, thậm chí, như đã nói, dẫn đến các cách hiểu sai lạc về nó. Xã hội nào, văn học ấy, giá trị của tác phẩm văn học được đánh giá trong tính hệ thống và tầm vóc thời đại của nó. Trước đây, các tác phẩm văn chương được sắp xếp, giảng dạy trong chương trình thường theo hệ thống khiến việc nhận diện, nắm bắt và phân tích, đánh giá dễ dàng hơn. Song yêu cầu tích hợp và phát triển năng lực người học hiện nay buộc cả người dạy lẫn người học phải tập trung vào tác phẩm, trích đoạn cụ thể, không có điều kiện để nhìn nhận cái tổng thể, hệ thống. Xem xét tác phẩm tách rời như thế khác nào việc tách bông hoa ra khỏi vườn hoa, tách con bướm ra khỏi đàn bướm, vật trụi hết lông cánh của nó bằng tư duy thẩm bình, xét đoán chủ quan thô thiển, hệ quả là chúng ta sẽ chỉ còn được thưởng thức một con “sâu róm” như L.Tolstoy vĩ đại đã từng chê trách mà thôi. Người học văn hiện nay quả thật đang thiếu hụt nghiêm trọng kiến thức hệ thống về các giai đoạn, thời kì, trào lưu, trường phái, diễn trình văn học; do đó, tư duy liên hệ, liên tưởng, so sánh lịch đại và đồng đại, trong và ngoài, gần và xa... chỉ trong phạm vi, nội dung chương trình môn học cũng đang kém dần.

Giảng dạy tác phẩm văn chương trong nhà trường tất nhiên phải căn cứ vào thể loại, bởi mỗi thể loại có nguyên tắc và đặc thù riêng. Kịch đương nhiên khác văn xuôi và thơ ca. Tự sự chú ý đến các sự kiện khác với trữ tình quan tâm đến yếu tố cảm xúc. Đặc trưng thể loại không chỉ chi phối nội dung mà còn tạo nên sự khác biệt về hình thức, cách thức tổ chức kết cấu, bố cục và cả hệ thống ngôn từ, thủ pháp thể hiện. Trong khuôn khổ và phạm vi của một giờ dạy, người ta không thể giới thiệu, phân tích cả một tiểu thuyết hay một trường ca, mà chỉ trích đoạn, song cũng vì thế, vì người dạy không nói hay không có thời gian nói, mà những đặc trưng của tiểu thuyết hay trường ca được trích dạy trở nên không khác gì một truyện ngắn hay một bài thơ bình thường. Mơ hồ kiến thức về thể loại cũng là một thực trạng khá phổ biến của học sinh hiện nay. Trong chương trình phổ thông hiện hành có dạy về thơ Đường, thơ Hai-cư, các thể thơ dân tộc, song giới thiệu khái quát về các kiểu loại thơ, đặc biệt thơ tự do thì không có bài nào nói đến. Vậy nên, học sinh học Truyện Kiều thì chỉ biết mỗi trích đoạn “Trao duyên”, học trường ca “Mặt đường khát vọng” của Nguyễn Khoa Điềm chỉ biết mỗi trích đoạn “Đất nước”... Tác phẩm nào khi đưa

vào giảng dạy cũng đều có trích lục ngắn gọn về xuất xứ, thể loại, hoàn cảnh sáng tác..., và giáo viên khi dạy cũng bám theo các thể loại đó, nhưng đó là với các tác phẩm định hình rõ rệt như là các khuôn mẫu của thể loại.

Trong văn học hiện đại, hầu như không có tác phẩm văn học nào thuộc về một thể loại đơn nhất, thuần túy, riêng biệt. Sự hoà trộn, đan cài các đặc điểm của thể loại này trong thể loại khác, loại hình này với loại hình khác đã trở thành phổ biến. Người ta thấy các đặc điểm của tiểu thuyết trong truyện ngắn, thấy chất thơ trong kịch, chất trữ tình trong các tác phẩm tự sự bề bộn, xô bồ các tình tiết, sự kiện của đời thường. Nhiệm vụ của cả người dạy và người học, trên cơ sở nắm bắt các đặc trưng cơ bản của từng thể loại, phải biết và chỉ ra được sự hoà trộn đó. Với các nghệ sĩ đa tài, sáng tác nhiều thể loại khác nhau như A.Pushkin, V.Hugo, R.Tagore hay Nam Cao, Vũ Trọng Phụng, Nguyễn Đình Thi..., thật khó phân tích, đánh giá thấu đáo giá trị các sáng tác của họ, tài năng của họ nếu không nắm được sự “đa phong cách”, “đa thể loại” này. Trong các truyện ngắn của Nam Cao có dung lượng tiểu thuyết, trong các tiểu thuyết của Vũ Trọng Phụng có chất phóng sự đậm đặc, trong các trường ca của Tố Hữu, Nguyễn Đình Thi, Nguyễn Khoa Điềm... luôn có chất sử thi, anh hùng ca... Ngay cả việc đánh giá thật sự sâu sắc về một bài thơ nào đó cũng không đơn giản, bởi nói như nhà văn, nhà thơ Mêhicô Octavio Paz (1914–1998; giải Nobel văn chương 1990) thì: “Thơ ca ngày nay không chỉ còn là một hình thức nghệ thuật rất phổ biến nữa, mà là một phần không thể thiếu được của đời sống con người. Thơ ca là kí ức của một đất nước, một ngôn ngữ. Không có thơ ca, thậm chí con người không thể nói lưu loát được”. Do vậy, dạy văn học hiện nay không nên tuyệt đối hoá một cách cứng nhắc các nguyên tắc hay tiêu chí phân loại, bởi ngay trong hài kịch đã có bi kịch, trong hiện thực đã có lãng mạn, trong đời thường đã có chất thơ. Trước đây, sự khác biệt giữa các nhà lãng mạn và các nhà hiện thực phê phán đã được nữ văn sĩ Pháp George Sand (1804–1876) nói rõ khi bà công khai chính kiến riêng so với quan điểm của Balzac: “Ông muốn và biết cách miêu tả con người như mắt ông nhìn thấy nó, còn tôi thì cố miêu tả con người như tôi muốn thế, như nó phải trở thành” [dẫn theo 1, tr.359].

Thiết nghĩ, người dạy văn và học văn trong bối cảnh đổi mới giáo dục, đổi mới chương trình; trong xu thế hội nhập sâu rộng hiện nay cần lưu ý những điều không mới này.

3. KẾT LUẬN

Trong nghề dạy học, dạy văn không đơn giản như nhiều người thường nghĩ, bởi văn là đạo, là đời, là người. Những gì nhân loại muốn nhắc nhở, răn dạy, trao truyền cho nhau đều có ở văn chương. Vai trò của người dạy văn, do đó, cần được xác định và coi trọng.

Xin mượn lời nhà bác học vĩ đại Albert Einstein (1879–1955) [6] làm lời kết cho mấy suy nghĩ tản mạn về nghề nghiệp này: “Dạy cho con người một chuyên ngành thì chưa đủ. Bởi bằng cách đó anh ta tuy có thể trở thành một cái máy khả dụng nhưng không thể trở thành một con người với đầy đủ phẩm giá. Điều quan trọng là anh ta phải được dạy để có một cảm thức sống động về cái gì là đẹp và cái gì là thiện. Nếu không, với kiến thức chuyên môn hoá của mình, anh ta chỉ giống như một con chó được huấn luyện tốt hơn là một con người phát triển hài hoà. Anh ta cần phải học để hiểu những động cơ của con người, hiểu những ảo tưởng và những nỗi thống khổ của họ để tìm được một thái độ ứng xử đúng đắn với từng con người đồng loại của mình cũng như với cộng đồng”.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. M.B. Khrapchenko (1978), *Cá tính sáng tạo của nhà văn và sự phát triển văn học*, – Nxb Tác phẩm mới, Hà Nội.
2. Viện Khoa học Xã hội Việt Nam – Viện Văn học (1990), *Các vấn đề của khoa học văn học*, (Chủ biên: Trương Đăng Dung – Nguyễn Cương; viết lời giới thiệu: Phan Ngọc), – Nxb Khoa học Xã hội, Hà Nội.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Chương trình giáo dục phổ thông (Chương trình tổng thể*, công bố ngày 18/7/2017.
4. GS.TS. Đinh Xuân Dũng (Chủ biên) (2016), *Định hướng và những nội dung cơ bản của lí luận văn nghệ Việt Nam*, – Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
5. Phùng Văn Tửu (2002), *Cảm thụ và giảng dạy văn học nước ngoài*, – Nxb Giáo dục, Chi nhánh TP.Hồ Chí Minh.
6. A.Einstein (2005), “Giáo dục tư duy độc lập”, in trong *Thế giới như tôi thấy*, (Đinh Bá Anh, Nguyễn Vũ Hào, Trần Tiến Cao Đăng dịch), – Nxb Tri thức, tr.48.

THE TEACHING RENEWAL OF LITERATURE IN THE CONTEXT OF INTEGRATION AND GLOBALIZATION

Abstract: *It is important to fundamentally and comprehensively renewing national education aiming to enhance the quality for the cause of industrialization, modernization and integration. The renewal of content, programs, teaching methods... in general and in each subject in particular should begin first from the thinking and view renewal. The article more discusses on the teaching renewal of Literature in the context of current integration.*

Keywords: *Renewal, teaching, Literature, in the context of current integration.*

TRIẾT LÝ NHÂN SINH QUA QUAN HỆ CHA MẸ – CON CÁI VÀ NGƯỢC LẠI TRONG CA DAO VIỆT NAM

Đỗ Thị Thu Hiền

Trung tâm Bồi dưỡng chính trị huyện Văn Bàn, Lào Cai

Tóm tắt: Tục ngữ, ca dao, dân ca là những viên ngọc quý trong kho tàng văn hoá dân gian của dân tộc. Mọi khía cạnh của đời sống sinh hoạt, lao động, nhận thức và tâm hồn của người xưa, đặc biệt, thế giới quan, nhân sinh quan sâu sắc mà giản dị, nghĩa tình của cha ông đều lắng đọng trong đó. Bài viết này chỉ khai thác một khía cạnh triết lý nhân sinh của người xưa qua mối quan hệ giữa con cái với cha mẹ trong ca dao Việt Nam.

Từ khoá: Triết lý nhân sinh, ca dao, con cái, cha mẹ, Việt Nam.

Nhận bài ngày 26.4.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 20.5.2018

Liên hệ tác giả: Đỗ Thị Thu Hiền; Email: truongthanhquyhm@gmail.com

1. MỞ ĐẦU

Ca dao là thể loại văn học đượm chất thơ, thể hiện cái hay, cái đẹp của ngôn ngữ văn học dân gian. Cái hay, cái đẹp của ca dao chính là nội dung trữ tình của nó. Cũng như các thể loại khác của văn học dân gian, ca dao phản ánh mọi mặt đời sống của con người. Đó là bức tranh sinh động, phong phú mang đậm bản sắc dân tộc, thể hiện một cách sâu sắc, rực rỡ thế giới quan và nhân sinh quan của người xưa. Những triết lý nhân sinh trong ca dao Việt Nam thực chất là những kinh nghiệm, những bài học đạo lý, những lời răn dạy hết sức sâu sắc của cha ông được truyền lại qua nhiều đời con cháu. Từ suy ngẫm, chiêm nghiệm, tâm tình của nhiều cá nhân đúc kết qua nhiều thế hệ, tục ngữ, ca dao, dân ca đã trở thành tiếng nói của cộng đồng, của xã hội, thời đại. Chủ nghĩa Mác – Lênin cho rằng: Trong tính hiện thực của nó, con người là tổng hoà các quan hệ xã hội. Bản chất của con người chỉ được thể hiện, đánh giá thông qua các mối quan hệ xã hội, cộng đồng; trong đó, quan hệ với cha mẹ, anh chị em, người thân trong gia đình chính là cơ sở, nền móng để hình thành nên các giá trị nhân cách, các mối quan hệ giữa người với người sau này. Dưới đây, chúng tôi muốn tìm hiểu sâu hơn về công ơn của các bậc cha mẹ và tình cảm của con cái dành cho cha mẹ thể hiện trong ca dao.

2. NỘI DUNG

Gia đình là cái nôi sinh thành của con người, là cầu nối giữa con người với xã hội, là nơi chuyển giao văn hoá giữa các thế hệ. Gia đình vừa là khởi nguồn, vừa là xuất phát điểm để mỗi cá nhân bước vào cuộc sống, tiếp nhận các giá trị của cộng đồng, hình thành phẩm cách, nuôi dưỡng tâm hồn, sẻ chia tình cảm và sự yêu thương với mọi người. Vì vậy, gia đình giữ vai trò quan trọng, là “tế bào của xã hội”. Gia đình còn là nơi kiến tạo và lưu giữ nét đẹp truyền thống, cốt cách của mỗi nhà, mỗi dòng tộc, mỗi xóm làng... Cho nên, hình ảnh gia đình luôn in đậm trong tâm trí mỗi người và in đậm trong ca dao, tục ngữ của người Việt. Trong gia đình, không gì sâu sắc hơn mối quan hệ giữa cha mẹ và con cái. Nói đến mối quan hệ giữa cha mẹ và con cái là nói đến cái đạo lí, đạo làm người truyền thống của người Việt, người phương Đông. Chẳng phải ngẫu nhiên, trong nhiều công trình nghiên cứu về tục ngữ, ca dao, dân ca Việt Nam, các nhà nghiên cứu lại chú ý nhiều đến mối quan hệ đặc biệt này. Nhà nghiên cứu Vũ Ngọc Phan trong công trình dày dặn “Tục ngữ, ca dao, dân ca Việt Nam” [3] đã dành một mục riêng về nói về tình cảm gia đình, quan hệ giữa cha mẹ và con cái, thậm chí cả quan hệ giữa mẹ chồng với nàng dâu. Nhà nghiên cứu Hoàng Nghĩa Dân [1] thì nhấn mạnh đến “đạo làm người”; còn tác giả Phạm Việt Long cũng chú ý khai thác mối quan hệ này qua chuyên luận “Tục ngữ, ca dao về quan hệ gia đình” [2]... Có thể nói, công ơn sinh thành, dưỡng dục của cha mẹ và sự yêu kính, biết ơn của con cái đã trở thành thứ tình cảm thường trực trong sâu thẳm ý thức, tâm hồn của mỗi người dân đất Việt.

Triết lí về nhân sinh, về sự hiếu nghĩa trong mối quan hệ giữa cha mẹ – con cái và ngược lại trong ca dao đã được thể hiện thành các nguyên tắc, chuẩn mực đạo lí, đạo đức sau:

Thứ nhất, công ơn sinh thành, dưỡng dục của cha mẹ là trời bể. Ca dao có nhiều câu, cũng là nhiều cung bậc thể hiện công lao trời bể của các bậc sinh thành: “Công cha như núi Thái Sơn/ Nghĩa mẹ như nước trong nguồn chảy ra/ Một lòng thờ mẹ kính cha/ Cho tròn chữ hiếu mới là đạo con”, “Mẹ nuôi con bấy lâu rồi/ Nuôi con cho đến thành người mới nghe”; “Ơn cha nặng lắm ai ơi/ Nghĩa mẹ bằng trời chín tháng cưu mang”; “Ngày nào em bé cón con/ Bây giờ em đã lớn khôn thế này/ Cơm cha, áo mẹ, công thầy/ Nghĩ sao cho bổ những ngày ước ao”...

Có thể nói, ngoài ơn sinh thành, dưỡng dục; tình yêu thương của cha mẹ quả lớn lao như trời biển, mệnh mông không thể đo đếm. Ca dao không gọi nhắc, cũng không chủ ý khắc ghi công lao của các bậc cha mẹ, nhưng có một sự thật hiển nhiên mà chẳng cần phải nói thì mọi người con cũng đều hiểu: “Chim trời ai dễ đếm lông / Nuôi con ai dễ kể công tháng ngày”; “Một mẹ nuôi được mười con / Mười con không nuôi được một mẹ”; “Có

cha, có mẹ thì hơn / Không cha không mẹ như đèn không dây”; “Con có cha như nhà có nóc / Con không cha như nòng nọc đứt đuôi”... Trong bất kì hoàn cảnh nào, các bậc cha mẹ đều dồn hết sự yêu thương, lo lắng của mình cho con cái. In dấu trong ca dao, hình ảnh những người mẹ nghèo tần tảo nuôi con trong nghèo khó, cơ cực “Ngồi buồn nhớ mẹ ta xưa / Miệng nhai cơm búng, lưỡi lừa cá xương”; “Uốn cây từ thuở còn non / Dạy con từ thuở con còn ngây thơ”... đã trở thành bất tử.

Ca dao xưa cũng có một số bài nói đến những thói hư tật xấu, đến quan hệ mẹ chồng nàng dâu. Mỗi quan hệ này dưới thời phong kiến khá nặng nề bởi nhiều quan niệm, định kiến hủ lậu, nhưng qua thời gian, qua tấm lòng của người mẹ, sự khác biệt giữa con dâu và con đẻ đã được xoá nhoà. Hơn hết mọi lời ca tụng hay dị nghị, sự yêu thương, bao dung và hi sinh hết mình cho con cái mới là bản chất, thiên chức cao đẹp nhất của các bậc cha mẹ. Thực hiện trách nhiệm, bổn phận của mình đối với con cái, các bậc cha mẹ cũng đồng thời thực hiện trách nhiệm đối với gia đình, dòng họ và mở rộng hơn nữa là với cộng đồng, xã hội. Tục ngữ đã có nhiều câu thật ngắn gọn mà càng ngẫm, ý nghĩa càng sâu xa: “Mẹ đánh một trăm, không bằng cha ngăm một tiếng”; “Mẹ ngoảnh đi, con đại; mẹ ngoảnh lại, con khôn”; “Mẹ dạy thì con khéo, bố dạy thì con khôn”; “Gái chậm chồng, mẹ cha khắc khoải”...

Thật khó tìm được thứ tình cảm yêu thương, chăm chút nào, sự dạy bảo, uỷ thác nào của các bậc cha mẹ với con cái sâu sắc hơn như trong những câu ca dao dưới đây:

*Con ơi, mẹ bảo con này,
Học buôn học bán cho tày người ta.
Con đừng học thói chua ngoa,
Họ hàng ghét bỏ người ta chê cười.
Dù no, dù đói cho tươi,
Khoan ăn, bớt ngủ là người lo toan.
Phòng khi đóng góp việc làng,
Đồng tiền bát gạo lo toan cho chồng.
Trước là đẹp mặt cho chồng,
Sau là họ mạc cũng không chê cười.*

Thế nên, qua ca dao, tình mẫu tử, phụ tử đã trở thành một nét đẹp văn hoá mang đậm nghĩa tình phương Đông truyền thống, nó ăn sâu trong ý thức, tư tưởng, tình cảm của mỗi con người, nó trở thành một thứ triết lí, đạo lí, một hành vi ứng xử: “Con không chê cha mẹ khó, chó không chê nhà chủ nghèo”.

Thứ hai, tình cảm yêu kính, biết ơn cha mẹ của con cái trong ca dao Việt Nam được thể hiện sâu sắc mà nhuần nhị, cảm động và lắng đọng: “Công cha như núi ngất trời /

Nghĩa mẹ như nước ở ngoài biển đông / Núi cao biển rộng mênh mông / Cù lao chín chữ ghi lòng con ơi”; “Nước biển mênh mông không đong đầy tình mẹ / Mây trời lồng lộng không phủ kín công cha”... Để ví công sinh thành của cha mẹ, ca dao thường dùng những hình ảnh thật cao rộng, hùng vĩ và sừng sững như những ngọn núi muôn đời vững chãi. Nghĩa mẹ luôn được so sánh với những hình ảnh dòng nước ngọt ngào, mát lạnh, vô cùng, vô tận, có khi êm đềm mềm mại, có lúc tuôn trào mãnh liệt mãi mãi không ngừng nghỉ. Công ơn ấy như đại dương, nồng ấm như vàng dương sưởi ấm mãi cuộc đời con cái. Để đền đáp công ơn ấy, mỗi người con cần hiểu thảo với mẹ cha. Cần biết vâng lời cha mẹ: “Cá không ăn muối cá ươn / Con cãi cha mẹ trăm đường con hư”. Cha mẹ sinh con ra, nuôi dưỡng con khôn lớn suốt cuộc đời nhọc nhằn, cay cực; do vậy, sự hiểu thảo với cha mẹ không chỉ thể hiện qua sự phụng dưỡng, chăm sóc mà còn phải biết giữ tròn đạo hiếu. Đó vừa là trách nhiệm, nghĩa vụ, vừa là đạo lý của phận làm con. Ca dao có nhiều bài sâu sắc và đa nghĩa, vừa có thể hiểu là lời răn dạy của các bậc cha mẹ, vừa là lời giải bày, tự nhủ của con cái, anh em với nhau:

*Thờ cha mẹ, ở hết lòng,
 Ấy là chữ hiếu, dạy trong luân thường.
 Chữ nghĩa chính là chữ nhường,
 Nhường anh nhường chị là nhường người trên.
 Ghi lòng tạc dạ chớ quên,
 Con em phải giữ lấy nền con em.*

*Làm trai nét đủ trăm đường,
 Trước tiên điều hiếu đạo thường xưa nay.
 Công cha đức mẹ cao dày,
 Cưu mang trứng nước những ngày ngây thơ.
 Nuôi con khó nhọc đến giờ,
 Trưởng thành con phải biết thờ hai thân.
 Thức khuya dậy sớm chuyên cần,
 Quạt lồng ấp lạnh giữ phần đạo con.*

Hiếu là lòng biết ơn, kính trọng cha mẹ, chăm sóc chu đáo cha mẹ còn sống, thờ cúng theo lễ nghĩa khi cha mẹ qua đời: “Mỗi đêm mỗi thấp đèn trời / Cầu cho cha mẹ sống đời với con”; “Tu đâu cho bằng tu nhà/ Thờ cha kính mẹ ấy là chân tu”. Con cái bất hiếu thì cũng là bất nhân, không thành người. Là con phải: “Đói lòng ăn hạt chà là / Để cơm nuôi mẹ, mẹ già yếu răng”; “Cha già đã dư trăm / Chạnh lòng nhớ tới đầm đầm châu sa”... Sự hy sinh của mẹ cha thầm lặng mà lớn lao không gì diễn tả được, đâu biết, dù có bằng cả

cuộc đời mình cũng không thể đền đáp đủ nghĩa mẹ công cha, nhất là khi cha mẹ tuổi cao sức yếu, bóng ngả về chiều. Cho dù có khó khăn nghèo khổ đến đâu, tình yêu thương cha mẹ dành cho con cái vẫn dạt dào như sóng biển và con cái đối với cha mẹ cần nguyên vẹn lòng tri ân: “Mẹ già ở túp lều tranh / Sớm thăm tối viếng mới đành dạ con”... Khi gặp cảnh khôn khó, đạo làm con phải biết chấp nhận để tiếp tục dành tất cả sức lực và tình cảm chăm sóc cha mẹ già: “Cầm cần câu cá ngược xuôi / Nấu canh rau bọ mà nuôi mẹ già”... Khi con cái lớn lên lập gia đình, làm cha, làm mẹ sẽ cảm nhận rõ hơn những vất vả hi sinh của cha mẹ. Một người con có hiếu sẽ chọn bạn đời biết sống có tình có nghĩa, cùng nhau chăm sóc mẹ cha: “Em không thương anh nhiều ruộng nhiều vườn / Thương vì ý ở biết kính nhường mẹ cha”... Nỗi lòng, mong muốn được ở gần chăm sóc, báo hiếu cha mẹ của mọi người con đều như nhau, nhưng nặng hơn ở những người con gái, bởi gái lớn thì phải lấy chồng, phải có trách nhiệm phụng dưỡng cha mẹ chồng. Thế nên, trong ca dao có rất nhiều bài, nhiều câu nói về nỗi nhớ thương thâm kín ấy: “Chiều chiều ra đứng ngõ sau / Ngó về quê mẹ, ruột đau chín chiều”; “Chiều chiều ngó ngược ngó xuôi / Ngó không thấy mẹ ngùi ngùi nhớ thương”; “Gió đưa cây cửu lý hương / Xa cha xa mẹ, thất thường bữa ăn / Sầu riêng cơm chẳng muốn ăn / Đã bụng lấy bát, lại dần xuống mâm”...

Thứ ba, con cái có ý thức tu thân, luôn tự răn mình, nỗ lực trong cuộc sống mới thực sự là làm tròn chữ hiếu

Sinh con ra chịu bao vất vả nhọc nhằn, cha mẹ chỉ ước mong sao con khôn lớn lên người. Do vậy, những người con thể hiện lòng hiếu thảo của mình đối với cha mẹ bằng những cố gắng nỗ lực trong học tập và làm việc, trong thành đạt, vinh hiển cho bản thân và gia đình, dòng họ: “Con ơi, muốn nên thân người / Lắng tai nghe lấy những lời mẹ cha / Gái thời chăm chỉ trong nhà / Khi vào canh củi, khi ra thêu thùa / Trai thì đọc sách, ngâm thơ / Dùi mài kinh sử để chờ dịp thi/ Nửa mai nói nghiệp được nhà / Trước là đẹp mặt, sau là hiển thân”...

Lòng hiếu thảo đôi khi cũng chỉ đơn giản là lao động cần cù, mùa màng bội thu, gia đình thuận hoà êm ấm để mẹ cha yên lòng: “Một mai gặt lúa mang về / Thờ cha, kính mẹ nhiều bề hiếu trung”. Đó là những lời dạy, lời dặn, lời gửi, lời thương và niềm mong muốn của đấng sinh thành đối với con cái. Đồng thời, cũng là mong mỏi của những người con có hiếu để báo ơn đối với cha mẹ.

Hiếu là hạnh phúc khi mỗi ngày còn có cha mẹ và hết lòng thờ phụng cha mẹ khi khuất núi trong ca dao Việt Nam. Thật hạnh phúc với ai còn cha mẹ bên cạnh để kính cần, yêu thương, báo đáp. Đó là niềm vui của những người con hiếu thảo, có cha mẹ bên cạnh và luôn mong cho cha mẹ sống mạnh khỏe, vui vẻ. Dẫu biết rằng sinh– lão– bệnh– tử là quy luật, ly biệt là lẽ tất nhiên, nhưng trên hết vẫn là tình yêu thương và cầu mong cho cha

mẹ sống an nhiên, vui vẻ: “Lâm râm khẩn vái Phật trời/ xin cho cha mẹ sống đời với con”... Ca dao cũng khuyên răn con người: “Dạy con con nhớ lấy lời/ Trọng cha, kính mẹ đời đời chớ quên”... Lúc cha mẹ còn sống thì hết lòng yêu thương, khi cha mẹ đã khuất thì phận làm con phải biết thờ cúng cho đúng đạo làm con, cho thanh thản tấm lòng: “Đi về lập miếu thờ cha / Cất chùa thờ mẹ, lập trang thờ bà”...

Từ tình cảm máu thịt, từ những nguyên tắc đạo lý tự nhiên này, ca dao Việt Nam cũng có nhiều bài phê phán kịch liệt thái độ, cách ứng xử bất kính đối với cha mẹ: “Đi đâu mà bỏ mẹ già/ Gối nghiêng ai sửa chén trà ai dâng”; “Sống thì con chẳng cho ăn / Chết rồi xôi thịt, làm văn tế ruồi”... Sự phê phán đó là cần thiết, bởi “cha mẹ sinh con, trời sinh tính”, thời nào cũng có những đứa con hư, không biết giữ tròn đạo hiếu, thậm chí phụ bạc, hắt hủi cha mẹ. Là tiếng nói tâm tình, là nỗi lòng trăn trở, là lời kị thác của người xưa nhưng nghĩa tình, đạo lý của con người, giữa con người với nhau, đặc biệt giữa cha mẹ và con cái trong ca dao, vì thế, vẫn luôn có ý nghĩa, giá trị trong đời sống hiện tại.

3. KẾT LUẬN

Ca dao Việt Nam thấm đượm triết lý nhân sinh, có tác dụng răn dạy mỗi con người phải làm tròn trách nhiệm và bổn phận của mình, xứng đáng với công lao như trời biển của mẹ cha. Người con bất hiếu luôn bị xã hội lên án gay gắt và chê cười. “Tội ác tốt cùng, không gì hơn bất hiếu / Tốt cùng thiện không gì hơn hiếu”, đó là lời răn của Phật, cũng là triết lý nhân sinh muôn đời của ông cha để lại, gửi gắm trong kho tàng ca dao của dân tộc. Trong thời buổi kinh tế thị trường nhiều biến động, thay đổi tiêu cực hiện nay, việc nghiên cứu triết lý nhân sinh từ mối quan hệ cha mẹ, con cái và ngược lại qua ca dao Việt Nam có ý nghĩa quan trọng trong việc định hướng đạo đức, nhân cách, hành vi ứng xử cho con người trong quan hệ gia đình nói riêng, cộng đồng, xã hội nói chung.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Nghĩa Dân (2000), *Đạo làm người trong tục ngữ, ca dao Việt Nam*, – Nxb Thanh niên.
2. Phạm Việt Long (2010), *Tục ngữ, ca dao về quan hệ gia đình*, – Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
3. Vũ Ngọc Phan (2010), *Tục ngữ, ca dao, dân ca Việt Nam*, (tái bản), – Nxb Văn học, Hà Nội.
4. Hà Phương (sưu tầm và tuyển chọn) (2014), *Tuyển chọn mục lục ca dao Việt Nam*, – Nxb Thời đại, tr.321.
5. Lê Huy Thực (2015), “Triết lý đạo đức trong kho tàng tục ngữ ca dao, dân ca Việt Nam”, – *Luận án Tiến sĩ, chuyên ngành Triết học*, Học viện Chính trị Quốc gia Hồ Chí Minh.
6. Phạm Thu Yến (1998), *Những thế giới nghệ thuật ca dao*, – Nxb Giáo dục, Hà Nội.

HUMAN PHILOSOPHY ON THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENTS AND CHILDREN THROUGH THE VIETNAMESE FOLK ART

Abstract: *Vietnamese proverbs and folk songs are cultural treasures of the nation. These are the concepts of relationships between natural persons, relatives and society. This article pays attention only one aspect of human philosophy on the relationship between parents and children through the Vietnamese folk art.*

Keywords: *Human philosophy, folk songs, children, parents, Vietnam.*

HÌNH THỨC ĐỐI ĐÁP TRONG THƠ VIẾT CHO THIẾU NHI

Lê Thị Quế

Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn Hà Nội

Tóm tắt: Trong sáng tạo nghệ thuật, hình thức đối đáp luôn được xem là một trong những thủ pháp quan trọng để các nhà văn, nhà thơ gửi gắm, bày tỏ quan điểm nghệ thuật của mình đối với cuộc sống. Với riêng các nhà thơ viết cho lứa tuổi thơ, hình thức đối đáp trở thành một yếu tố độc đáo để nhà thơ tái hiện, gợi dẫn, cắt nghĩa và lí giải những thắc mắc, những câu hỏi vì sao, tại sao của trẻ. Từ đó, những bài học giáo dục về tình bạn, tình yêu thiên nhiên, quê hương, đất nước... được chính các em tự nhận thức. Bài viết này tìm hiểu sâu hơn hình thức đối đáp – một thủ pháp nghệ thuật đặc sắc làm nên sức hấp dẫn trong thơ viết cho thiếu nhi.

Từ khoá: Thơ viết cho thiếu nhi, hình thức đối đáp, kiểu đối đáp đối thoại, kiểu đối đáp độc thoại.

Nhận bài ngày 06.5.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 20.5.2018

Liên hệ tác giả: Lê Thị Quế; Email: quele151282@gmail.com

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Thơ thiếu nhi Việt Nam ảnh hưởng từ đồng dao khá nhiều về mặt thi pháp thể loại, trong đó có đối đáp, tự sự...

Đối đáp, hiểu một cách đơn giản là hỏi và trả lời. Đối đáp thường có các cặp giao tiếp, nội dung trao đổi giữa người phát tin và người nhận tin. Đây là hình thức tiêu biểu của sinh hoạt diễn xướng trong văn học dân gian, thường gặp trong ca dao. Ca dao xây dựng các cặp nhân vật trữ tình đối đáp như: chàng – thiếp, mình – ta... trao lời, đáp lời rất nhịp nhàng, nối kết. Trong đồng dao, đối đáp xuất hiện trong lúc trẻ chơi trò chơi dân gian: *Xỉa cá mè, Rồng rắn lên mây, Dê và hổ xám, Ủ à ủ ập*... Đối đáp trong đồng dao mang ý nghĩa là một công đoạn của trò chơi vận động để tăng sự vui tươi, hứng khởi. Sau này, hình thức nói trên được chuyển hoá thành hình thức đối đáp – một thủ pháp nghệ thuật đặc sắc trong thơ viết cho thiếu nhi. Trong phạm vi bài viết, chúng tôi chỉ tập trung tìm hiểu hình thức đối đáp mà thơ viết cho thiếu nhi chịu ảnh hưởng trực tiếp từ đồng dao này.

2. NỘI DUNG

Thế giới của trẻ thơ là thế giới của những khát khao, giãi bày, tìm tòi và khám phá những điều mới lạ. Trẻ thơ lớn lên từ những thắc mắc, những câu hỏi và hành trình đi kiếm tìm lời giải đáp. Kiểu hình thức hỏi – đáp hình thành xuất phát từ chính những câu hỏi hồn nhiên, trong trẻo đó. Và vì viết cho thiếu nhi cũng chính là viết cho tuổi thơ của mình. Bởi vậy, hình thức hỏi – đáp được các nhà thơ viết cho thiếu nhi lựa chọn sử dụng để xây dựng nên tác phẩm của mình như một phương thức, một gợi dẫn để đi vào thế giới tâm hồn của trẻ thơ. Hình thức hỏi – đáp còn giúp bài thơ trở nên ngắn gọn, chặt chẽ, giàu nhạc điệu, từ đó giúp các em trau dồi vốn ngôn ngữ, nâng cao khả năng giao tiếp trong cuộc sống. Tuy nhiên, cùng một hình thức hỏi – đáp, song mỗi nhà thơ đã có sự vận dụng khác nhau. Đó có thể là kiểu hình thức hỏi – đáp đối thoại diễn ra giữa hai nhân vật, hoặc có thể là kiểu hình thức hỏi – đáp độc thoại.

2.1. Hình thức hỏi – đáp đối thoại giữa hai nhân vật

Trong trường hợp này, tương tự đồng dao, những bài thơ xây dựng hình thức đối đáp diễn ra giữa hai nhân vật cũng thường gồm hai vế: Vế hỏi và vế đáp, sắp xếp đan xen, cùng thực hiện một chức năng thẩm mỹ, hướng về một chủ đề nhất định mà tác giả muốn biểu đạt. Nội dung cuộc hỏi đáp xoay quanh những câu hỏi, những thắc mắc ngộ nghĩnh, ngây thơ của trẻ trước những sự vật, hiện tượng diễn ra xung quanh các em.

Nhà nghiên cứu Phong Lê rất có lí khi nói rằng: “Trước thế giới bao la ngày càng rộng mở lí thú, các em hăm hở và bồn chồn trước vô vàn câu hỏi, không thể tính cả cuộc đời có bao nhiêu câu hỏi, nhưng câu hỏi ở tuổi thiếu nhi, theo tôi là bức xúc nhất, và ản ý rất nhiều thi vị” [4, tr.28]. Trẻ thơ là lứa tuổi hiếu động, trước sự nhận thức còn muôn vàn bờ ngõ các em tò mò muốn biết. Vậy nên các em có muôn vàn thắc mắc về thế giới quanh mình. Thế giới đó là hiện thực và ước mơ, là hôm nay và ngày mai, là cái gần gũi mà xa xôi, là quen thuộc mà rất mới mẻ lạ lùng... Phạm Hồ, nhà thơ có nhiều tìm tòi trong nghệ thuật thể hiện, là người thể nghiệm thành công hình thức hỏi – đáp đặc biệt này. Khảo sát các tập thơ của ông, chúng tôi nhận thấy có nhiều bài được viết theo hình thức hỏi – đáp như: *Hoa hồng, Hoa sen, Hoa đào, Chim sáo, Lúa và gió, Gà con và quả trứng, Ngủ rồi, Thỏ dùng máy nói, Bê đòi bú, Bê hỏi mẹ, Bướm em hỏi chị, Soi gương, Rình xem mặt trời, Đất và hoa...* với nội dung ca ngợi tình bạn. Theo Phạm Hồ, tất cả thế giới vạn vật xung quanh đều là bầu bạn của trẻ thơ. Vậy nên, khi viết về loài vật, đồ vật, Phạm Hồ luôn đặt mình trong mối quan hệ với đặc điểm, tính cách trẻ. Mỗi bài thơ là một thắc mắc, một tình huống tranh luận với những đối – đáp đầy ngộ nghĩnh, thơ ngây, nhưng lại vừa khơi gợi nhận thức của trẻ về thế giới xung quanh, cũng vừa khéo léo đan cài những bài học giáo

dục tình tế, nhẹ nhàng. Chỉ bằng một lời đáp, người cha đã dạy con mình không nên khóc nhè, khóc nhè là rất xấu: “*Có ai đang khóc nhè/ Mà soi gương không bố?/ Một đứa khóc đủ rồi/ Soi chỉ thành hai đứa*” (**Soi gương**). Bài học về tình yêu thương, sự quan tâm tới bé bạn được thể hiện qua những tình huống thú vị: “*Chị ơi, vì sao/ Hoa hồng lại khóc?/ – Không phải đâu em/ Đây là hạt ngọc/ Người gọi là sương/ Sao đêm gửi xuống/ Tặng cô hoa hồng*” (**Bướm em hỏi chị**). *Lúa và gió* là sự băn khoăn của “cua con” khi thấy cây lúa đang rì rào bỗng đứng lặng im: “*Cua con hỏi mẹ/ Dưới ánh trăng đêm/ Cô lúa đang hát/ Sao bỗng lặng im?*”. Và câu trả lời của “cua mẹ” đã xuyên suốt mọi vấn đề, vừa có tình, vừa triết lý: “*– Chú gió đi xa/ Lúa buồn không hát*” (**Lúa và gió**).

Không phải ngẫu nhiên mà thơ Phạm Hồ sáng tác dựa trên các tình huống đối thoại, mà ở hình thức đối thoại nào tác giả cũng mang đến cho trẻ hiểu biết, giáo dục tình cảm cho trẻ hết sức tinh tế. Một câu hỏi tưởng chừng như rất khó giải thích nhưng lại được Phạm Hồ trả lời thật độc đáo: “*Đào đỏ, mai vàng/ Bìm xanh, cúc tím/ Mẹ ơi! Ai nhuộm/ Đủ các màu hoa?/ Nhuộm các loài hoa/ Ấy là bác đất/ Lặng im, thật thà*” (**Đất và hoa**). Trong **Hoa sen, hoa đào**, tác giả lại giúp các em nhận ra sở dĩ mọi người có thể thưởng thức hoa đẹp trong suốt bốn mùa là nhờ các loài hoa đã biết phân công nhiệm vụ cho nhau theo mùa để nở: “*– Sao hoa sen, hoa đào/ Không nở cùng một lúc/ – Hoa chia nhau trực mùa/ Như các con trực lớp*”. *Vì sao* lại là một sự khơi gợi sức tưởng tượng kì diệu của trẻ về thế giới vạn vật: “*– Con mà trả lời được/ Vì sao mía lại ngọt/ Bố sẽ thưởng cho con/ Một đọt mía thật ngon/ – Vì mía là cây gỗ/ Được ngâm trong nước đường*”. **Hoa hồng** là sự ngỡ ngàng, ngạc nhiên trước cảnh sắc thiên nhiên: “*Ai sức nước hoa/ Mà hoa hồng thơm thế/ Mẹ hoa hồng đây thôi/ Sức cho hồng từ bé*”. Bằng lời đối thoại giữa bé và mẹ trong **Áo mưa**, Phạm Hồ nhắc các em biết yêu quý, trân trọng những đồ vật tưởng như bình thường nhất: “*Trời mưa như trút nước/ Người con vẫn ráo khô/ Con hãy thương cái áo/ Chịu hết cả cơn mưa*”.

Phạm Hồ từng tâm sự: “Lúa tuổi bạn đọc mà tôi yêu và thích viết nhất là lứa tuổi nhi đồng”. Với tấm lòng yêu thương các em, sự am hiểu logic rất riêng trong nhận thức, suy nghĩ của trẻ, Phạm Hồ đã tái hiện trong thơ một thế giới trẻ thơ trong sáng. Các em mang đến nụ cười, tiếng hát, lời trò chuyện cho mọi người. Đọc **Thỏ dùng máy nói**, ai cũng phải tủm tỉm cười trước sự đa nghi “ngồ ngộ” của chú thỏ. Thỏ dùng điện thoại gọi cho bạn nhưng cứ đòi người nói ở đầu dây bên kia phải lộ diện mới tin đó là bạn mình: “*– Thỏ đây! Ai nói đây?/ Mèo à? Mèo thế nào?/ Mình không trông thấy cậu/ Nhớ đứa khác thì sao?*”. Trong **Ngủ rồi** lại là màn đối thoại dí dỏm, hồn nhiên, nhí nhảnh của đàn gà con: “*Gà mẹ hỏi gà con/ – Đã ngủ chưa đấy hả?/ Cả đàn gà nhao nhao/ – Ngủ cả rồi đấy ạ!*”.

Sự hồn nhiên, ngộ nghĩnh của đàn gà cũng chính là sự ngây thơ, đáng yêu của trẻ. Vì thực tế, *ngủ* là nhắm mắt, không nghe, không nói, không biết gì nữa, nhưng trong tình

huống này, những chú gà con muốn thể hiện là những đứa con ngoan ngoãn, biết nghe lời mẹ nên không biết là mình đang nói dối. Vì vậy, ngủ rồi mà vẫn nhao nhao trả lời. Đúng là triết lý biện hộ của trẻ, vừa vô lí, vừa buồn cười nhưng lại hoàn toàn có lí. Trong cuộc tranh luận “*mất để làm gì?*” giữa bò mẹ và bê con, bê con bảo mất để ngủ. Bò mẹ bèn bắt bê con nhắm mắt lại đi mấy bước, bò mẹ đứng chắn lối cho bê con húc phải. Từ đó, đi đến kết luận: “*Mất chính để nhìn/ Chắc con đã thấy*”. Qua những thắc mắc của trẻ, chúng ta thấy trẻ em tiếp nhận tri thức bằng tư duy trực quan hình tượng, từ những điều mắt thấy tai nghe nên cách lí giải để thuyết phục trẻ cũng cần bắt đầu từ trực quan. Phạm Hồ đã rất thành công khi nói lên tiếng nói của tuổi thơ. Và cũng chính nhờ sự hoá thân tài tình, nhà thơ đã mở ra trước mắt các em bao điều kì lạ, nhằm giúp các em vươn tới những nhận thức mới mẻ. Đó cũng chính là những bài học thưởng thức đầu tiên của bé về thế giới tự nhiên, môi trường xung quanh. Có lẽ trong số những tên tuổi gần bó và thân thuộc nhất, Phạm Hồ đã, đang và sẽ mãi có mặt trong hành trang tuổi thơ của thiếu nhi Việt Nam.

Nhà thơ thiếu nhi không chỉ đơn thuần là người viết thơ, sáng tạo văn chương nghệ thuật mà còn là một “nghệ sĩ tâm hồn”. Tuy nhiên, khác với những bài học đạo đức, khon thường thấy buộc các em phải làm cái này hay không được làm cái kia, thì thông qua hình thức đối đáp, những bài học, những câu chuyện lí thú về thế giới và con người được các em tự nhận thức, tự đúc rút, hình thành nên thái độ, tình cảm, cảm xúc của mình. Đây là một phần của cái thế giới muôn màu mà nhà thơ Trần Đăng Khoa muốn **Kể cho bé nghe**: “*Hay nói ằm ỉ/ Là con vịt bầu/ Hay hỏi đâu đâu/ Là con chó vện/ Hay chẳng dây điện/ Là con nhện con*”... Còn với tình yêu thương và biệt tài truyền tải, gửi gắm những nội dung, thông điệp mang ý nghĩa giáo dục sâu sắc cho thiếu nhi, thơ Võ Quảng đã đi sâu vào thế giới tuổi thơ, bồi dưỡng cho các em tất cả những phẩm chất tốt đẹp của con người. Ông từng tâm sự: “Hãy dành cho trẻ nhưng gì đẹp và tinh khiết nhất, ngay từ khi trẻ bước vào đời” [2, tr.360].

Mỗi tập thơ của Võ Quảng là một thế giới kì thú. Trong thế giới ấy, loài vật, cây cỏ, con người đều có thể nói, hát và trò chuyện hồn nhiên, thoải mái với nhau như bạn bè. **Được! Được!** là một cuộc đối thoại lạ lùng giữa hai nhân vật: Một chú lợn béo múp míp, háu ăn và một chú bé con: “*Cái máng đầy cám/ Mày cứ ăn đi/ Nhìn tao làm gì... Tao nói mày biết/ Mày chớ đào chuồng!... Tao nói mày biết/ Mày chớ sống chuồng!*”. Trong **Mời vào**, các cảnh lần lượt hiện ra. Mỗi cảnh là một cuộc đối thoại tay đôi: một người hỏi, một người trả lời. Người hỏi là chủ nhân, bất kì ai gõ cửa, chủ nhân cũng yêu cầu xưng tên, đòi kiểm tra “mật hiệu” mới cho vào. Người đáp là người khách, rất vui vẻ đưa ra các đặc điểm cơ thể để làm chứng: Con Thỏ cho xem đôi tai dài, con Nai giơ đôi gạc, còn thím Vạc thò cái chân... Cách xây dựng tình huống đối thoại làm bài thơ giống như một trò chơi đi tìm đặc điểm mỗi loài; qua đó, các em biết được đặc trưng của từng loài vật, biết phân biệt

được loài tốt, loài xấu. *Mang tin chiến thắng* là bài thơ có màn đối thoại mang âm hưởng đáng yêu. Có hai nhân vật đang trò chuyện với nhau: “Tôi” và “Gió”. Tôi trẻ, Gió cũng trẻ. Lời nói, cử chỉ của cả hai vừa thân thiết, vừa nghịch ngợm. Chú Gió đến thoăn thoắt “*Mồm phì phì hơi*” làm tung bay chồng giấy rồi “*Chui ra cửa sau*”, “*Vụt lên giàn bĩ*”. Tôi thì thật cởi mở, mến khách: “*Này anh bạn quý/ Anh vội đi đâu?/ Mời ngồi chơi đây/ Cầm chén trà nóng*” (*Mang tin chiến thắng*). Còn chú Gió cũng rất “có đầu, có đuôi” đáp lại tấm lòng hiếu khách bằng những lời cáo lỗi: “– *Ồ! Tôi bận lắm/ Không thể ngồi yên!*” (*Mang tin chiến thắng*).

Nếu trong thơ viết cho thiếu nhi chúng ta bắt gặp một Trần Đăng Khoa với tiếng gọi của trẻ thơ đáng yêu, một Phạm Hồ hấp dẫn bạn đọc bởi đề tài tình bạn thì Xuân Quỳnh, nhà thơ đến với thơ thiếu nhi muộn nhưng đã tạo được dấu ấn riêng, lấp lánh ánh sáng của tình mẫu tử thiêng liêng. Xuân Quỳnh với phương châm viết cho thiếu nhi của mình: “Muốn viết cho các em điều đầu tiên là phải cảm thông với các em chứ không phải là sự áp đặt. Đừng bắt các em sống và nghĩ theo cách của mình. Nếu muốn giáo dục các em thì phải nhìn bằng chính con mắt của các em mà nhận xét đánh giá mọi việc. Cách giải quyết bắt đầu từ đây” [2]. Đọc thơ Xuân Quỳnh, có thể thấy thế giới được khúc xạ, lí giải qua lăng kính tình mẹ con. Đặc biệt, thế giới ấy luôn được quan sát bằng đôi mắt, mũi cảm của trẻ thơ. *Chuyện cổ tích về loài người*, bằng tư duy của trẻ thơ, Xuân Quỳnh viết nên một câu chuyện cổ tích bằng thơ với sự lí giải về nguồn gốc cũng như sự ra đời của thế giới loài người và vạn vật: “*Trời sinh ra trước nhất/ Chỉ toàn là trẻ con*”. Trẻ con là chủ nhân đầu tiên của trái đất và bắt nguồn từ nhu cầu của trẻ là cần được “bế bồng chăm sóc, được nghe hát ru, nghe kể chuyện, được nhìn thấy vạn vật xung quanh mình... nên mới dẫn đến sự xuất hiện của mẹ, của bà, của mặt trời và muôn thú. Sự phi lí trong thế giới người lớn nhưng lại rất đối hợp lí trong thế giới trẻ, trẻ thơ luôn có những suy nghĩ mặc định mình là người quan trọng nhất, trung tâm nhất trong gia đình cũng như trong xã hội.

Sống hết mình với trẻ, am hiểu trẻ thơ, Xuân Quỳnh đã nói hộ những băn khoăn, thắc mắc thường có trong tâm hồn con trẻ. Các em luôn tò mò, khát khao khám phá thế giới xung quanh. Thế giới ấy, theo tháng năm mở rộng dần biên độ từ nhỏ đến lớn, từ gần đến xa, từ cụ thể đến trừu tượng. Bằng những lời hỏi – đáp hồn nhiên, dí dỏm, Xuân Quỳnh giúp các em lí giải vô vàn câu hỏi vì sao? Hiện tượng tự nhiên đơn giản như nắng cũng gợi nên những thắc mắc đáng yêu: “*Mùa hè nắng ở nhà ta/ Mùa đông nắng đi đâu mất?*”. Cách lí giải gần gũi, dễ thương của nhà thơ đã giúp các em phát hiện ra một điều thú vị: Mùa đông nắng không hề mất đi, nắng vẫn tồn tại và làm bao điều có ích, giúp cam thêm ngọt, cúc thêm hương, giúp bà ủ nước chè tươi, làm ấm tay em mỗi khi nhúng nước. Nắng cũng như một bạn nhỏ hay làm nũng, quấn quýt bên mẹ bởi: “*Mỗi lần ôm em, mẹ yêu/ Em thấy ấm ơi là ấm/ Các bạn để ý mà xem/ Trong chăn bao nhiêu là nắng*” (*Mùa đông nắng ở đâu*).

Từ thế giới thiên nhiên, Xuân Quỳnh đã hướng các em trở về với thế giới con người. Để trả lời những câu hỏi vì sao, tại sao của trẻ quả thật là rất khó, nhưng nhà thơ đã cảm nhận, lí giải bằng những liên tưởng bất ngờ và cảm xúc mới mẻ giúp trẻ hiểu được vì sao có gió, vì sao có ngày rồi lại có đêm: “*Mí biết làm ra gió/ Chỉ bằng một chiếc quạt con/ Mí còn làm ra cả đêm/ Chỉ cần nhắm hai con mắt*”. Hay là sự giải thích những thắc mắc của bé: ai sinh ra cá, ai làm ra cái kem, vì sao đêm màu đen còn ban ngày lại màu trắng: “*Ban ngày làm bằng nắng/ Màu xanh làm bằng cây/ Quả ớt làm bằng cay/ Tiếng ồn sinh tàu điện/ Gió trong con ốc biển/ Ghétai nghe mà xem*”... (**Cắt nghĩa**).

Trong cách dẫn dắt của nhà thơ thế giới tự nhiên hiện lên thật sống động. Các sự vật, hiện tượng lần lượt xuất hiện theo một logic chặt chẽ bên trong, gắn với những tính chất đặc trưng, quen thuộc: ớt – cay, tàu điện – ồn, gió – ốc biển, kem – mùa rét, hoa – tết, tết – hương thơm... Bài thơ ẩn tượng bởi cách nói có phần đảo ngược, phi lí, vượt ra ngoài logic thông thường nhưng vẫn được các em chấp nhận vì phù hợp với tư duy trực cảm của trẻ. Kiểu tư duy này một lần nữa chúng ta lại bắt gặp trong **Con yêu mẹ** rất thành công của Xuân Quỳnh. Bài thơ được xây dựng theo cấu trúc đối đáp với giọng điệu thủ thỉ, tâm tình. Đưa con bày tỏ tình cảm của mình với mẹ bằng một chuỗi so sánh: “*Con yêu mẹ bằng ông trời/ Con yêu mẹ bằng Hà Nội/ Con yêu mẹ bằng trường học*” (**Con yêu mẹ**). Sau mỗi lần ví von, người mẹ lại có một câu trả lời khéo léo khiến đứa trẻ phải tiếp tục suy nghĩ để cuối cùng phát hiện ra: “*Con yêu mẹ bằng con dế*”. Kích thước đối tượng so sánh nhỏ dần nhưng tình yêu dành cho mẹ lại được nhân lên gấp bội. Sự chân thành trong tình cảm, sự nắm bắt, thể hiện được kiểu tư duy trẻ thơ đặt trong hình thức hỏi – đáp cân đối khiến bài thơ có một sức sống lâu bền. Ngoài ra, hình thức hỏi – đáp còn được sử dụng trong một số bài thơ khác như: **Vì sao, Tại sao gà con sinh ra?**... Thơ trữ tình Xuân Quỳnh thường là tiếng lòng độc thoại, giàu cảm xúc; còn trong thơ viết cho thiếu nhi, Xuân Quỳnh sử dụng nhiều đối thoại song không hề làm mất đi sự mềm mại và giàu cảm xúc, yêu thương ấy. Qua những cuộc đối thoại giữa mẹ và con, Xuân Quỳnh đã mở ra trước mắt các em bao nhiêu điều mới lạ về thế giới tự nhiên vừa thể hiện được tình mẫu tử.

Vẫn tiếp tục cuộc hành trình với những câu chuyện rất thú vị “mẹ kể con nghe” về cuộc sống với những câu hỏi lú lo luôn chứa đựng những điều bất ngờ và không bao giờ vơi cạn của trẻ thơ. Trong bài **Tết không ở lại** của Nguyễn Thị Mai, em bé đã thắc mắc hỏi mẹ: “*Sao Tết không ở lại/ Với mọi người mẹ ơi/ Sao Tết không ở lại/ Để chẳng ai tuổi già*”... (**Tết không ở lại**). Với những từ ngữ thật giản dị như cách nói hàng ngày: *thôi này, nếu mà, làm sao*... người mẹ vừa giải thích cho bé hiểu, vừa thể hiện bao nhiêu yêu thương: “*Thôi này nghe mẹ nói/ Con sẽ hiểu vì sao/ Chẳng có một năm nào/ Tết ở lâu ở mãi/ Nếu tết mà ở lại/ Con sẽ không đến trường/ Đào mãi cho ra hoa/ Làm sao có trẻ con*” (**Tết không ở lại**).

Lứa tuổi măng non là lứa tuổi ưa sự khám phá, tìm tòi, giải thích những hiện tượng diễn ra xung quanh mình... Thằng Cuội thì cả người lớn và trẻ con ai cũng biết “*Thằng Cuội ngồi gốc cây đa/ Để trâu ăn lúa gọi cha ời ời*” (**Đồng dao**), nhưng để thắc mắc tại sao lại gọi là thằng Cuội thì chỉ có trẻ thơ mới nghĩ ra. Hoá mình thành nghệ sĩ nhí, nhà thơ Dương Thuấn đã giải đáp thắc mắc này của các em một cách rất hóm: “*Cuội ngồi trong trăng/ Có hàng ngàn tuổi/ Mà ai cũng gọi/ Là thằng Cuội thôi/ Nếu như gọi khác/ Không có trăng rồi*” (**Hỏi Cuội**).

Gọi là thằng Cuội đơn giản vì Cuội ngồi trong trăng. Trăng là chị Hằng thì Cuội cũng mãi mãi chỉ là thằng, dù Cuội có hàng ngàn tuổi đi nữa vì nếu gọi khác thì sẽ không còn trăng, không còn chị Hằng. Cách giải thích của tác giả không những đã giải đáp được một cách rất có lí những thắc mắc ngây ngô của trẻ mà còn mang lại cho trẻ thơ những tiếng cười hồn nhiên đầy sáng khoái. Hình thức hỏi đáp đối thoại còn được các nhà thơ viết cho thiếu nhi thể hiện thành công khi tái hiện lại những trò chơi vui nhộn gắn liền với tuổi thơ của các em. Trong 2 tuyển tập **Tắc kè hoa** và **Đất đi chơi biển** của Phạm Đình Ân, có 13 bài sử dụng hình thức đối đáp. Những câu chuyện như bung nở mở ra một thế giới thần tiên trước mắt bé thơ với bao điều cần khám phá và lí giải như **Quả chín và thom**, **Tết nhà có khách**, **Người đi đường**, **Nhờ chú**, **Có kẻ lách vào vườn**... Ở **Niềm vui** của Đặng Hấn, sự đối đáp giữa các sự vật trước những câu hỏi ngây thơ của bé đã mang một triết lí sống rất cần cho trẻ. Và hạnh phúc của mỗi người chỉ có được là nhờ ở sự lao động chân chính ở những thành công bằng chính nỗ lực của mình.

2.2. Hình thức hỏi – đáp độc thoại

Ở hình thức này, các nhà thơ vừa là người đưa ra câu hỏi lại vừa là người trả lời. Bằng sự đồng cảm với tâm hồn trẻ thơ, các nhà thơ viết cho thiếu nhi đã thể hiện cách nhìn nhận, cảm nhận của chính các em đối với những vấn đề được đề cập tới cũng như cuộc sống xung quanh mình. Lời thơ không chỉ còn là lời trao đổi đơn thuần mà sinh động, có hồn vì là tiếng nói của chính các em. Đó là thắc mắc ngây thơ của các em về hình dáng thay đổi của trăng rồi cũng chính các em lại đưa ra lí giải cho thắc mắc đó dựa vào sự suy luận rất ngây thơ của mình: “*Phải trăng qua ruộng lúa/ Nên trăng làm lưỡi liềm?/ Phải trăng ghé mái hiên/ Nên có trăng mắc võng?/ Trăng đi qua vườn rộng/ Hoá trái bưởi vàng thom?/ Phải trăng qua dòng sông/ Trăng thành con thuyền nhỏ?*” (**Hỏi trăng** – Dương Thuấn). Hoặc là thắc mắc về sự lung linh, huyền ảo của mảnh đất Sa Pa: “*Màu Sa Pa màu gì?/ Có phải màu của gió/ Có phải màu của mây/ Có phải màu của cây*” (**Màu Sa Pa** – Dương Thuấn).

Trong thế giới ngây thơ hồn nhiên ấy, chúng ta luôn bắt gặp những khát khao giải bày tìm tòi khám phá những chân trời mới lạ của trẻ thơ. Trong **Hỏi mẹ** của Nguyễn Xuân Bội, em bé đã “hỏi mẹ” xem “*Ai quạt thành gió/ Thổi mây ngang trời?*” muốn tìm hiểu bầu trời

“ai nhuộm” mà xanh đến thế... Với bé, bầu trời với muôn ngàn vì sao lấp lánh, với ông trăng rằm và chú Cuội... là cả một khoảng không gian bao la kì bí: “*Mẹ ơi có phải/ Cuội buồn lắm không/ Nên chú phi công/ Bay lên thăm Cuội?*” (**Hỏi mẹ** – Nguyễn Xuân Bồi). Trong **Mẹ và con** của Xuân Quỳnh những câu hỏi – đáp cũng được diễn đạt bằng chính lời nói, suy nghĩ của trẻ thơ, không cao đạo, lên giọng mà hồn nhiên, trong sáng, giản dị: “*Con ôm mẹ con hôn/ – Của con sao nhiều thế?/ – Ừ của con nhiều quá/ Nhưng mẹ lại nhiều hơn/ Vì tất cả của con/ Mà con là của mẹ*” (**Mẹ và con**).

Võ Quảng đã nhập hồn mình vào hồn trẻ để giải đáp những thắc mắc của các em, giúp các em nhận thức thế giới xung quanh. Nhà thơ đã để cho cây cối, loài vật tự kể về cuộc đời mình. **Măng tre** là lời kể của một cây măng thuật lại quá trình sinh ra và lớn lên với bao điều kì lạ: “*Tôi cây măng tre/ Mọc giữa bụi/ Chưa tròn một tuổi/ Cành chứa thành cành/ Lá vừa nảy xanh/ Mọc như cánh bướm*” (**Măng tre**). Lần đầu tiên vươn cao, bé măng ngõ ngàng nhìn cảnh vật xung quanh, thấy sông núi, nương máng dọc ngang “*Đẹp như tranh vẽ*”, măng càng thêm yêu mến nơi ở của mình: “*Cành mềm mát mẽ/ Rủ bóng ao sâu/ Cò, Vạc bảo nhau:/ Ô! Tre chóng lớn!*” (**Măng tre**). **Con trâu đất lửa** là lời tâm tình của của một chú trâu: “*Dưới địa đạo không cỏ/ Tôi thích sống ngoài trời/ Thần Sấm, Con Ma roi/ Tôi được nhìn tận mắt*”. Đọc thơ Võ Quảng, các em nhỏ thấy các bạn trong thơ cũng ở tuổi mình mà tài giỏi quá: biết vót chông, tĩa ngô, nuôi gà, chăn nghé... lại còn biết đánh cả giặc, chằm ngoan, học giỏi. Nhờ hình thức độc thoại, các nhân vật xưng “tôi” trở nên gần gũi các em, các phẩm chất tốt của các nhân vật ấy cũng dần dần được hình thành ở các em một cách tự nhiên, không gượng gạo, gò ép. Có thể nói, điều đặc biệt của hình thức hỏi đáp này là đã liên kết được nhiều những chi tiết, hình ảnh thơ, những sự việc vốn không liên quan đến nhau nhưng lại cùng nhau xuất hiện. Đơn giản vì chúng cùng tồn tại trong trường thắc mắc rất lôgic của thế giới trẻ thơ, mà thắc mắc của trẻ thơ bao giờ cũng là vô hạn, vô cùng.

3. KẾT LUẬN

Nắm được ưu thế của hình thức đối đáp trong đồng dao, các nhà thơ viết cho thiếu nhi đã sáng tạo nên mô hình đối đáp đặc biệt trong thơ. Thông qua hình thức hỏi – đáp, các tác giả vừa tái hiện được những câu hỏi đặt ra của trẻ, vừa giúp các em khám phá bao điều bí ẩn, phát hiện ra “nhiều chuyện rất thật, mà lạ vô cùng”. Viết cho thiếu nhi cũng chính là viết cho mình, nên thơ thiếu nhi hiện đại vừa mang cái “triết lí hồn nhiên của sự sống, thứ triết lí mà ở mỗi lứa tuổi có thể hấp thụ một cách riêng”, vừa lấp lánh sắc màu của sự đồng điệu hai thế giới tâm hồn: thế giới của người lớn và thế giới của trẻ thơ. Giá trị nghệ thuật và ý nghĩa giáo dục của thơ thiếu nhi hiện đại, nhờ đó, không ngừng được khẳng định, nâng cao.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nhiều tác giả (2014), *Tuyển tập thơ thiếu nhi chọn lọc*, – Nxb Văn học, Hà Nội.
2. Nhiều tác giả (1960), *Kinh nghiệm viết cho các em*, – Nxb Văn học, Hà Nội
3. Dương Thu Hương (2004), *Giáo trình văn học thiếu nhi*, – Nxb Sư phạm, Hà Nội.
4. Phong Lê (1993), “Đi tìm đặc trưng cho văn học thiếu nhi”, – *Tạp chí Văn học* (số 5/1993).
5. Lã Thị Bắc Lý (2012), *Văn học trẻ em*, – Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

THE FORM OF REPARTEE IN CHILDREN'S POETRY

Abstract: *In art creation, the form of repartee is always considered as one of the important methods for writers and poets to express their art views about life. For poets who particularly write for children, the form of repartee becomes a unique element for the them to recreate, clarify, interpret and explain many questions of the children. From that, lessons of friendship, love of nature, love of homeland, country... are self-awared by them. With this article, we dig into the form of repartee – a special art method that makes poetry written for the children interesting.*

Keywords: *Children's poetry, form of repartee, type of dialogue repartee, type of monologue repartee.*

HÌNH TƯỢNG NHỮNG ĐỈNH NÚI THIÊNG TRONG THẦN THOẠI BA NƯỚC HY LẠP, ẤN ĐỘ, TRUNG HOA

Nguyễn Thu Thuý

Trường Đại học Hùng Vương

Tóm tắt: Nghiên cứu so sánh thần thoại rất quan trọng đối với việc tìm hiểu đặc trưng các lớp trầm tích văn hoá của thế giới cổ đại. Thần thoại trong thế giới cổ đại không chỉ là kho tàng cho tất cả các thể loại văn chương và là tiền đề trực tiếp của những tư tưởng, triết lý tôn giáo. Bản thân các thần thoại còn là hình thức sáng tác truyền miệng và thành văn quan trọng nhất, phản ánh những giai đoạn phát triển chủ yếu của xã hội loài người. Hình tượng những đỉnh núi thiêng xuất hiện rất nhiều trong thần thoại các nước, cụ thể là thần thoại ba nước Hy Lạp, Ấn Độ, Trung Hoa cho thấy sự tương đồng cũng như khác biệt về văn hoá và nhận thức của mỗi dân tộc về thế giới tự nhiên xung quanh con người.

Từ khoá: Thần thoại, hình tượng, núi thiêng, Hy Lạp, Ấn Độ, Trung Hoa.

Nhận bài ngày 04.5.2018, gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 20.5.2018

Liên hệ tác giả: Nguyễn Thu Thuý; Email: thuthuyhnuel@gmail.com

1. MỞ ĐẦU

Thần thoại theo quan niệm của Marx là vẻ đẹp “một đi không trở lại” của loài người khi xã hội nguyên thủy đã kết thúc. Thần thoại là sản phẩm trong quá trình nhân hoá tự nhiên một cách vô thức của con người để giải thích thế giới buổi đầu. Ở thể loại này, nhân loại từ cái chưa có đi đến cái có, từ chỗ chưa bắt đầu đến bắt đầu, từ chỗ hỗn mang đến chỗ thiết lập những trật tự của thế giới với những mô hình nhất định. Trên thế giới, dân tộc nào cũng xây dựng cho mình những câu chuyện thần thoại mang bản sắc đất nước mình.

Hy Lạp, Ấn Độ, Trung Hoa là đại diện cho những nền văn minh được hình thành từ lâu đời. Hệ thống thần thoại của ba nước là đại diện tiêu biểu cho đặc trưng văn hoá phương Đông và phương Tây. Trải qua quá trình biến đổi và phát triển, thần thoại mỗi nước lại có những diện mạo mới. Thần thoại Hy Lạp được đúc kết thành một hệ thống hoàn chỉnh. Thần thoại Ấn Độ được lưu giữ và tiếp tục phát triển qua các bộ sử thi *Ramayana* và *Mahabharata*. Còn thần thoại Trung Hoa do khoảng cách địa lý, sự cản trở của Nho giáo nên luôn tồn tại ở dạng vụn vặt, rời rạc... Dù tồn tại ở dạng nào thì những giá trị mang tính biểu tượng văn hoá ẩn chứa trong mỗi câu chuyện thần thoại mãi mãi không

thể mất đi. Trong đó, hình tượng núi là loại hình tượng tiêu biểu và đặc sắc bậc nhất cho thấy sự tương đồng cũng như khác biệt giữa thần thoại các nước. Từ đó, người đọc sẽ có một nhãn quan mang tính hệ thống về thể loại văn học vốn dĩ đã trở thành quá khứ tươi đẹp của nhân loại.

2. NỘI DUNG

2.1. Quan niệm về “núi” trong văn hoá thế giới và trong thần thoại Hy Lạp, Ấn Độ và Trung Hoa

Núi là hình ảnh thiên nhiên mang tính vĩnh hằng, bất biến do tạo hoá sinh ra. Núi là một không gian địa lí cao rộng, hùng vĩ, đồ sộ, hình thành trong quá trình kiến tạo địa chất của vỏ Trái đất. Xét từ góc độ văn hoá, núi không đơn thuần là một hình ảnh thiên nhiên mà nó đã được nâng lên thành biểu tượng. Trong *Từ điển giải mã biểu tượng văn hoá thế giới*, núi được xem là “*quả trứng lớn*”, là “*lâu đài nội tâm*”, là “*cái bản nhiên*” đối với con người. Trong trạng thái bất biến, núi mang ý nghĩa biểu tượng là những điều chuẩn mực, khuôn mẫu để so sánh với nét nghĩa to lớn, bất biến. Núi còn gợi ra sự xa xôi cách trở hay một trở ngại khó khăn nào đó mà con người khó có thể vượt qua.

Là thể loại văn học dân gian – sáng tạo nghệ thuật ngôn từ truyền miệng đầu tiên không tự giác ra đời vào giai đoạn xã hội nguyên thủy, thần thoại vẫn vẹn nguyên dấu ấn nhận thức, kí ức cổ sơ của loài người cho đến ngày nay. Con người tạo ra thần thoại bằng việc tiếp xúc gần gũi với thiên nhiên kì vĩ, bí ẩn, cả những khi thiên nhiên hiền hoà, lẫn khi thiên nhiên tức giận. Từ đó, họ tái hiện lại và giải thích thế giới tự nhiên bằng những hình ảnh đầy sáng tạo, tô vẽ cho nó để thiên nhiên mang diện mạo mới theo trí tưởng tượng phong phú của con người, tạo ra những ông thần, bà chúa to lớn, uy nghiêm và đầy quyền năng. Thần thoại là thể loại văn học minh chứng cho khao khát tìm hiểu, nhận thức và lí giải thế giới xung quanh của loài người. Trong thế giới của thần thoại, sự ngự trị và quyền lực của thần linh là sức mạnh lớn nhất chi phối xã hội loài người. Có lẽ vì thế mà bên cạnh sự tôn thờ, thành kính, sợ hãi, con người còn áp ủ khao khát được chinh phục và cải tạo tự nhiên.

Tuy nhiên, sự giải thích các hiện tượng tự nhiên trong thần thoại ở mỗi quốc gia lại mang nét khác biệt nhất định, bởi mỗi khu vực, mỗi dân tộc đều có hệ thống quan niệm, văn hoá, tín ngưỡng riêng.

Phần lớn địa hình của Hy Lạp là núi non hiểm trở, đặc biệt, đất nước này có rất nhiều hòn đảo lớn nhỏ thuộc khu vực Địa Trung Hải. Chính vì đặc điểm địa lí ấy mà hình tượng – biểu tượng *núi* xuất hiện trong thần thoại Hy Lạp là điều hiển nhiên, dễ hiểu. Đỉnh núi xuất

hiện trong thần thoại Hy Lạp thường là đỉnh Olympus, nơi trú ngụ của thần linh, chiếc thang nối giữa bầu trời và mặt đất, tượng trưng cho giai đoạn kết thúc trong quá trình tiến hoá của con người và cho chức năng tâm linh của siêu thức, chính cái siêu thức ấy mới đưa dẫn con người tới đỉnh cao của phát triển...

Núi trong thần thoại Ấn Độ là một không gian cao rộng, tuy không được nhắc đến với tư cách nhân vật có tính cách như con người hay các vị thần, cũng không có câu chuyện nào chỉ đơn thuần viết riêng về núi nhưng không gian núi trong thần thoại Ấn Độ vẫn mang ý nghĩa biểu tượng như ý nghĩa bản thể của nó khi đặt nó trong tâm thức của nhân loại: Không gian trú ngụ của thần linh, là thứ bất biến, vĩnh hằng, không thay đổi, cũng là nơi thiêng liêng mà con người không thể đặt chân đến. Núi trong văn hoá của người Ấn Độ còn gắn với tín ngưỡng Phật giáo khi coi ngọn núi Meru (núi Tu Di, núi Mạn Đà La) là vua của các ngọn núi, trung tâm của thế giới, của đất trời. Dù hiểu thế nào thì núi cũng là hình tượng đóng vai trò quan trọng trong nhận thức và thế giới quan của người Ấn Độ nói chung và trong thần thoại Ấn Độ nói riêng.

Trong tâm thức văn hoá của người Trung Hoa – một quốc gia đa dân tộc, đa tôn giáo thì tín ngưỡng quan niệm về núi có thêm nét nghĩa phong phú hơn ngoài những ý nghĩa chung trong quan niệm mang tính phổ quát thế giới. Trước hết, núi trong quan niệm của người dân Trung Hoa là một cảnh quan tự nhiên. Mà đã là cảnh quan tự nhiên thì con người không thể can dự, biến đổi và điều khiển núi theo ý muốn của mình. Trong tâm tưởng của người dân Trung Hoa, những gì là tự nhiên, của tự nhiên, thuộc về tự nhiên đều thanh thuần và tinh khiết. Vì thế, họ trân trọng, nâng niu biểu tượng núi giống như lòng thành kính của họ dành cho trời đất vậy. Bởi thế, trong tín ngưỡng tâm linh, núi trở thành biểu tượng của sự sùng bái và thần núi (thần của đa giáo) cũng vì lẽ đó mà ra đời.

Khi đặt núi trong sự tương quan với trời, đất và nước, ta có thể thấy rõ sự khác biệt giữa bốn thực thể này. Nếu trời tượng trưng cho không gian cao rộng, thiêng liêng và cao quý; đất tượng trưng cho sự sinh sôi, nảy nở, cho sự sống và đức tính hiền lành, thuần hậu; nước biểu trưng cho sự biến đổi khó nắm bắt thì núi lại là đại diện cho sự bất biến, đồ sộ, không lồ. Sự khác biệt cơ bản trong ý nghĩa biểu tượng này làm nên giá trị riêng của núi. Cho nên, trong quan niệm về đạo đức của người Trung Hoa, có một lời răn: “*Nhân giả nhạo sơn trí giả nhạo thủy*”. Tức là người có lòng nhân thì học theo biểu tượng núi, người có trí tuệ thì học theo biểu tượng nước. Chính sự bất biến, vĩnh hằng không đổi của núi đã làm nên chữ “Nhân” trong đạo đức của người dân tại đất nước này.

Núi trong thần thoại Trung Hoa không phải là nhân vật chính, nó không có nét tính cách đặc trưng, không có lời thoại, ngôn ngữ như nhân vật con người và các vị thần linh. Thậm chí nhiều khi núi chỉ được nhắc qua tên gọi, qua kết quả cuối cùng hay là không gian

cho một sự kiện quan trọng diễn ra. Núi khi xuất hiện đã tạo không gian diễn ra sự kiện, không gian cho sự xuất hiện của các vị thần linh, nhờ có núi mà màu sắc thần thoại, yếu tố huyền bí đã được tăng cường, tạo nên sức hấp dẫn của thần thoại.

Hình ảnh núi trong thần thoại là hình ảnh quen thuộc trở đi trở lại nhiều lần, mỗi lần xuất hiện lại mang những ý nghĩa biểu tượng khác nhau. Núi trong thần thoại mang ý nghĩa biểu tượng tâm linh và là đại diện cho các vị thần linh. Hơn thế, tính chất bất biến, vĩnh hằng, không thay đổi của núi đã thể hiện khao khát của con người khi muốn vượt qua giới hạn tường chừng như không thể – nơi ở linh thiêng của các vị thần, mà khẳng định vị trí trung tâm của mình trong đất trời. Vì vậy núi trong thần thoại được tô vẽ và hiện diện trên nhiều góc độ, nhiều phương diện đa sắc thái, đa ý nghĩa. Có lẽ vì núi giữ nhiều vai trò cùng lúc là một trong những căn nguyên tạo nên sức hấp dẫn cũng như sức sống bền bỉ của thể loại truyện này mặc lớp bụi phủ của thời gian.

2.2. Điểm tương đồng của hình tượng núi trong thần thoại Hy Lạp, Ấn Độ và Trung Hoa

Mang đặc điểm cao, thẳng đứng, gần trời, hình ảnh núi chứa nhiều ý nghĩa tượng trưng, núi vừa là chiều cao, vừa là điểm trung tâm. Có lẽ vì thế mà núi được tham gia vào hệ biểu tượng là cái siêu tại siêu phàm. Khi núi là trung tâm, núi tượng trưng cho nhiều hiện tượng hiển linh trong khí quyển và sự tích thần hiện, núi là nơi Trời và Đất gặp nhau, là nơi ở của thánh thần và là điểm cuối của con đường đi lên của con người. Nhìn từ trên xuống, núi là đầu nhọn của một đường thẳng đứng, là trung tâm của thế giới. Nhìn từ dưới lên, từ mặt phẳng ngang, núi như là một đường trục của thế giới, là sườn dốc của thế giới, là chiếc thang trời. Mọi nước, mọi dân tộc đều có ngọn núi thiêng của mình. Ý nghĩa hai mặt, về chiều cao và về vị trí trung tâm, chỉ riêng ở núi mới có.

Núi là nơi ở của thánh thần và việc leo núi được hình dung như việc đi lên trời, như là phương tiện để bước vào quan hệ với thần linh, trở về với khởi nguyên. Núi từng được con người tư duy là nơi linh thiêng không thể xâm phạm, việc lên núi chỉ dành cho những con người có quyền năng, hoặc được sự cho phép hay phù trợ của thần linh. Núi cũng từng được tâm niệm như một đỉnh cao mà khi con người vươn tới được là có thể đạt cảnh giới giác ngộ.

Trong thần thoại các nước, hình tượng núi mang đầy đủ những nét nghĩa này, mỗi một nét nghĩa lại thấm đẫm những giá trị văn hoá, ý nghĩa tâm linh về thần và thế lực siêu nhiên của dân tộc đó. Trước hết, núi như là biểu tượng về thần linh, về những gì linh thiêng nhất mà con người luôn trân trọng, tôn thờ. Ở thần thoại Hy Lạp có đỉnh Olympus, nơi mà con người thờ cúng và bày tỏ niềm tôn kính với thần linh. Ở thần thoại Ấn Độ có núi Meru –

Tu Di, là ngọn núi tồn tại trong tâm linh, thuộc dãy núi Hymalaya kì vĩ; ngọn núi này vẫn còn được nhắc lại mãi trong các bộ sử thi đồ sộ. Ở thần thoại Trung Hoa có đỉnh Côn Luân sừng sững, luôn trường tồn, thách thức thời gian và trí tưởng tượng, sự khám phá của con người. Đó đều là những đỉnh núi thiêng, những ngọn núi nổi tiếng trong thần thoại và trong đời sống văn hoá các dân tộc.

Núi là nơi ngự trị, nơi cư trú của các vị thần là điều dễ nhận thấy trong thần thoại cả ba nước nói riêng và thần thoại thế giới nói chung. Điểm gặp gỡ giữa thần thoại ba nước ở chỗ trên những đỉnh núi ấy, con người đều tưởng tượng ra nơi ở của các vị thần là những cung điện xa hoa lộng lẫy, cuộc sống vui thú, tươi đẹp. Điều này cho thấy sự trân trọng và lòng tôn kính của con người thời xưa với các vị thần. Qua đó ta cũng thấy được ước mơ khát vọng của con người về cuộc sống sung túc đầy đủ. Bằng trí tưởng tượng và tư duy thần thoại bay bổng, con người đã tô vẽ, thêm thắt nên bức tranh về cuộc sống và hình tượng các vị thần.

Trong buổi bình minh của xã hội loài người, con người sống và sinh sôi giữa trời cao vời vời và đất rộng muôn trùng, họ không ngừng dùng trí tuệ và trí tưởng tượng để lí giải thế giới và cuộc sống. Cùng lúc với quá trình tạo ra của cải vật chất, con người cũng sáng tạo ra những của cải tinh thần phong phú. Thần thoại với ý nghĩa tượng trưng núi là hiện thân của thần linh ấy đã đáp ứng nhu cầu về đời sống tinh thần: con người có nhu cầu nhận thức, gọi tên và lí giải nguồn gốc về sự hình thành thế giới buổi đầu. Ý nghĩa tượng trưng núi là hiện thân của thần linh là motif quen thuộc dễ thấy trong thần thoại các dân tộc khác trên thế giới. Qua đó, người xưa bằng trí tưởng tượng của mình đã lí giải nguồn gốc sự hình thành vũ trụ, núi sông; phản ánh nét đẹp văn hoá từ ngàn đời cũng như nhận thức ngây thơ thuở hồng hoang về sự vật xung quanh mình.

2.3. Điểm khác biệt của hình tượng núi trong thần thoại Hy Lạp, Ấn Độ và Trung Hoa

Đặt trong mối tương quan của thần thoại ba nước Hy Lạp, Ấn Độ và Trung Hoa, hình tượng núi lại có nhiều nét khác biệt. Khoảng cách về văn hoá, vị trí địa lí cũng như lịch sử hình thành và phát triển của mỗi quốc gia đã tạo nên những khác biệt này. Dù thế nào thì thần thoại cũng là một phần của thế giới, là một giai đoạn phát triển trong lịch sử nhận thức của con người – dấu rằng nhận thức đó còn nguyên sơ, ngây thơ nhất. Cho nên, ý nghĩa biểu tượng của các hình tượng núi đối với từng quốc gia dù có khác biệt nhưng vẫn mang nét đẹp thuần khiết, đáng trân trọng.

Trong hầu hết thần thoại, các vị thần sống trên những đỉnh núi cao mà người ta vẫn hay gọi đó là những đỉnh núi thiêng, là vùng đất mà loài người không thể nào đặt chân tới.

Từ không gian cao rộng ấy các vị thần nhìn xuống cuộc sống khổ hạnh của con người rồi bay từ đỉnh núi xuống giúp đỡ con người, dạy con người trồng trọt, chăn nuôi, dạy họ cách làm nhà, làm các đồ thủ công mỹ nghệ để phục vụ cuộc sống... Khi đã hoàn thành nhiệm vụ của mình, các vị thần ấy cũng trở về lại với không gian núi thiêng, nơi mà họ đã rời khỏi trước đây. Ngay từ khi sinh ra con người đã biết cư ngụ trên các đỉnh núi, trong những hang đá để tránh thú dữ và đối chọi với thiên nhiên khắc nghiệt. Núi là nơi cung cấp nguồn thức ăn sinh tồn khi con người chưa biết làm nông nghiệp mà chỉ biết săn bắt hái lượm. Bởi vậy con người hết sức coi trọng không gian thiêng liêng ấy và biết sống gần gũi, sống thuận theo tự nhiên. Khi biết làm nông nghiệp, con người di chuyển ra đồng bằng, núi vẫn luôn là không gian tâm linh trong ý thức hệ của con người. Núi là nơi trở về của sự sống có nghĩa khi mất đi, con người lại trở về với đất mẹ, cội nguồn linh thiêng đã đem lại sự sống cho mình. Tuy vậy không phải trong thần thoại của nước nào, núi cũng là nơi khởi nguyên và trở về của sinh mệnh.

Núi trong thần thoại Hy Lạp mang ý nghĩa là nơi khởi nguyên và trở về của sinh mệnh. Điều này có nghĩa là các vị thần ngự trên đỉnh Olympus không chỉ được sinh ra, sống trên đỉnh núi thiêng ấy mà hơn thế, họ còn từ đỉnh núi thiêng xuống trần gian để giúp đỡ loài người xây dựng và ổn định cuộc sống. Khi xong việc, nếu theo motif thần thoại của phương Đông như Ấn Độ, Trung Hoa thì thần sẽ bay về trời và tiếp tục cuộc sống bất tử và nhận sự sùng bái, kính trọng của loài người. Nhưng trong thần thoại Hy Lạp thường diễn ra theo chiều hướng ngược lại. Tức là các vị thần được cất cử trông coi, chăm nom cho cuộc sống của con người thường sẽ đắc tội với vị thần Zues (tra lại từ này) tối cao và phải quay về trời và chịu đựng những hình phạt đau đớn, dã man.

Song song với đó, hình tượng núi trong thần thoại Ấn Độ xuất hiện mang ý nghĩa biểu trưng là nơi ngự trị, đồng thời là hiện thân và hoá thân của thần linh. Đây chính là một trong những điểm khác biệt về biểu tượng của hình tượng núi của thần thoại Ấn Độ so với hai nước còn lại. Các vị thần trong thần thoại Ấn Độ cũng sống trên đỉnh núi thiêng Meru – đỉnh núi của những thần thoại, huyền thoại, đỉnh núi được coi là trung tâm của đất trời trong Phật giáo, nhưng các thần trong thần thoại Ấn Độ thường đi theo motif hoá thân. Các thần không trực tiếp bay từ trên đỉnh núi thiêng xuống giúp đỡ con người mà các thần hoá thân thành các loài sinh vật hoặc một vị thần khác để dạy loài người cách nhìn nhận cuộc sống, cách chung sống hoà thuận với thiên nhiên như thần Parasurama hoá thân thành Balamon; thần Rama hoá thân thành Thái tử...

So với thần thoại hai nước Hy Lạp và Ấn Độ, núi trong thần thoại Trung Hoa mang ý nghĩa biểu trưng đa dạng hơn. Trước hết, núi mang ý nghĩa là nơi khởi nguyên và trở về của sinh mệnh. Trung Hoa vốn là đất nước của nền văn hoá chăn nuôi du mục gắn với những cao nguyên rộng lớn, với những đàn gia súc khổng lồ, với anh hùng trên lưng

ngựa... Chính yếu tố địa lí và văn hoá đã chi phối ý thức hệ của người dân Trung Hoa khiến cho họ tôn thờ và coi trọng việc thờ thần núi.

Trong tư duy và nhận thức của người nguyên thủy, thiên nhiên là thế lực lớn lao và có sức mạnh vô biên. Chỉ một thay đổi nhỏ của tự nhiên cũng đủ làm cho họ điêu đứng. Chính vì thế mà con người luôn khao khát tìm hiểu, lí giải, nhận thức thế giới cũng như sự hình thành của con người. Tồn tại song hành với khao khát nhận thức thế giới là ước mơ chinh phục và cải tạo tự nhiên theo ý muốn chủ quan của mình. Ước mơ ấy đã được con người gửi gắm trong những sáng tác ngay từ buổi đầu – những thần thoại với tư duy ngây thơ. Núi trong nhận thức của con người không chỉ mang ý nghĩa biểu tượng là nơi ngự trị của thần linh, khởi nguyên và trở về của sinh mệnh, nơi hoá thân của thần linh mà núi còn là con đường trung gian nối giữa trời và đất.

Bản chất vốn có của núi là sự bất biến, vĩnh hằng, không thay đổi, không chuyển dời. Như đã nói ở trên, núi nhìn từ trên xuống, núi là trung tâm của trời đất. Nhìn từ dưới lên, ở mặt cắt ngang, núi là thang trời. Đất và trời là không gian sinh sống của hai thế giới khác nhau. Đất là nơi sinh sống của loài người. Trời là nơi ngự trị của thần linh, của các vị thần với quyền lực tối cao. Thường thì con người không bao giờ có thể bước tới ngưỡng cửa của thế giới linh thiêng ấy. Vì thế nên trong tâm thức và khao khát, loài người đã tưởng tượng ra một “chiếc thang trời” làm con đường đến với thế giới tưởng như không thể ấy.

Ý nghĩa biểu tượng của hình tượng núi trong thần thoại Hy Lạp đa dạng hơn so với ý nghĩa của biểu tượng núi trong thần thoại Ấn Độ nhưng lại không thể hiện rõ nét bằng thần thoại Trung Hoa. Nguyên nhân chính là do sự khác biệt về văn hoá, về lịch sử phát triển và tư tưởng, nhận thức của con người giữa Hy Lạp và Ấn Độ, Trung Hoa.

Trong thần thoại Hy Lạp, ta chỉ thấy núi Olympus xuất hiện và mang ý nghĩa biểu trưng là nơi ngự trị của thần linh, là nơi hiện thân và hoá thân của thần. Con đường nối liền trời và đất được thay bằng linh vật, loài ngựa thiêng có cánh. Thần thoại Hy Lạp nói riêng và thần thoại nói chung, các chiến binh sau khi hoàn thành nhiệm vụ sẽ bay lên trời và hoá thành những vì tinh tú. Đặc tính của ngựa là có thể nhìn xuyên trong bóng tối nên nó thường được coi là con vật của của cả ba cõi Trời – Đất – Âm phủ. Chính vì thế, người Hy Lạp rất coi trọng con ngựa và hình ảnh con ngựa là vô cùng linh thiêng. Đây chính là điểm khác biệt giữa con đường nối giữa đất và trời trong thần thoại Hy Lạp và thần thoại Trung Hoa.

Điều này cũng xảy ra tương tự trong thần thoại Ấn Độ. Tức là núi trong thần thoại Ấn Độ không mang ý nghĩa biểu tượng là con đường nối liền giữa trời và đất. Các câu chuyện thần thoại của Ấn Độ, trong cả kinh Vệda cũng không đề cập nhiều tới con đường nối giữa trời và đất, mà chủ yếu là sự hình thành, phân chia thế giới, sự hình thành của các vị thần...

Núi được nhắc đến trong thần thoại Ấn Độ đậm nét nhất là nơi ngự trị của thần linh với một khung cảnh nguy nga, tráng lệ; là nơi hiện thân và hoá thân của thần.

Khác với quan niệm trong thần thoại Hy Lạp và Ấn Độ, khi tìm hiểu về thần thoại Trung Hoa, chúng tôi nhận thấy hình tượng núi mang đậm ý nghĩa là con đường nối giữa trời và đất. Ta biết đến hai trong tám cột trụ trời ấy là núi Côn Luân và núi Bất Chu. Chính các cột trụ trời này đã tạo nên khoảng cách giữa bầu trời và mặt đất, tạo nên sự khác biệt giữa thần linh và con người. Ngoài cột trụ trời, trong thần thoại còn tồn tại những chiếc thang trời, hay còn gọi là Thiên Thê. Chiếc thang trời được biết tới nhiều nhất trong thần thoại đó là cây Kiến Mộc mọc trên đỉnh Côn Luân. Về sau, Xuy Vưu đã lợi dụng con đường – chiếc thang trời này để xuống nhân gian gây hại dân lành, vì vậy vị vua Chuyên Húc đã cho người chặt đứt con đường nối giữa trời và đất này.

Dù cùng phát triển và được xây dựng trên tư duy “ngây thơ” của người nguyên thủy, nhưng bản thân hệ thống thần thoại của các nước nói chung và ba nước Hy Lạp, Ấn Độ và Trung Hoa nói riêng cũng có sự khác biệt trong việc xây dựng hệ thống ý nghĩa của hình tượng núi. Chúng ta cũng không thể phủ nhận rằng chính sự khác biệt trong hình tượng núi đã làm nên giá trị và sức hấp dẫn riêng cho thần thoại ba nước. Và cũng chính sự khác biệt đã góp phần làm nên nền văn hoá đa dạng, đầy màu sắc của thần thoại thế giới.

3. KẾT LUẬN

Hình tượng núi trong thần thoại mang nhiều ý nghĩa biểu tượng. Bản thân những dãy núi hùng vĩ, khổng lồ, vững chãi, không thay đổi đã đủ để con người nhìn nhận núi với ý nghĩa trường tồn, vĩnh cửu, bất biến. Chính vì lẽ đó mà núi xuất hiện trong thần thoại giữ vai trò quan trọng trong việc hình thành không gian linh thiêng của các vị thần, là nơi chứng kiến những cuộc chuyển giao của các thế hệ thần linh, là minh chứng cho sự sáng tạo cũng như phát triển của thế giới với phép màu. Trong thần thoại, dù núi không xuất hiện với một tính cách điển hình, với lời thoại, số phận, quyền phép như nhân vật con người hay các vị thần linh nhưng vai trò của núi là không thể phủ nhận để làm nên sức sống lâu bền cho thể loại thần thoại.

Không một thần thoại nào của một nước nào không có sự xuất hiện của núi. Sự tương đồng trong ý nghĩa biểu tượng của hình tượng núi là điều dễ hiểu khi so sánh hình tượng núi trong thần thoại Ấn Độ, Hy Lạp và Trung Hoa. Núi trong thần thoại của ba nước đều là nơi ngự trị của thần linh, đều là sự hoá thân, hiện thân của thần linh. Tuy vậy, núi trong thần thoại của ba nước cũng có sự khác nhau trong ý nghĩa biểu tượng mà nguyên nhân chủ yếu là do sự khác biệt về văn hoá. Nghiên cứu và tìm hiểu thần thoại đại diện cho những nền văn minh lớn của nhân loại vẫn luôn đem lại góc nhìn mang tính phổ quát và toàn diện đối với thể loại thần thoại nói riêng và nền văn học thế giới nói chung.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Dương Tuấn Anh (2009), *Thần thoại Trung Hoa*, – Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
2. Nguyễn Văn Dân (2007), *Thần thoại Hi Lạp*, – Nxb Giáo dục, Hà Nội.
3. Cao Huy Đình (1964), *Tìm hiểu thần thoại Ấn Độ*, – Nxb Khoa học, Hà Nội.
4. Đinh Gia Khánh (1998), *Thần thoại Trung Quốc*, – Nxb Khoa học và xã Hội, Hà Nội.
5. Jean Chevalier, Alain Gheerbrant (1997), *Từ điển biểu tượng văn hoá thế giới*, – Nxb Đà Nẵng – Trường viết văn Nguyễn Du.

THE IMAGE OF SACRED MOUNTAINS IN MYTHOLOGY OF GREECE, INDIA AND CHINA

Abstract: *Comparative study of myths is very important to understand the cultural layers of the ancient world. The myths in the ancient world are not only a treasure for all literary genres but also direct predecessors of religious philosophical ideas. The myths themselves are the most important oral and written expression form reflecting the major development stages of the society. The symbol of the sacred mountains appears frequently in many myths of different countries, namely Greece, India and China. They show the similarities and differences in culture and perception of each people about the natural world.*

Keywords: *Mythology, symbols, sacred mountains.*

SỬ DỤNG NGHỆ THUẬT KHẮC GIẤY TRONG DẠY HỌC MĨ THUẬT CHO SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC TIỂU HỌC – TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI

Nguyễn Thị Mai Anh

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Khắc giấy là một loại hình nghệ thuật sáng tạo có từ lâu đời và được dùng tạo nên các sản phẩm như thiệp, đèn, tranh và các mẫu thiết kế phong phú khác. Đối với giáo viên Tiểu học, khắc giấy nghệ thuật có thể ứng dụng vào việc làm đồ dùng dạy học, trang trí lớp học hoặc hướng dẫn học sinh làm đồ handmade trong các hoạt động nghệ thuật tại trường Tiểu học. Bài viết nêu những điểm cần thiết của loại hình nghệ thuật khắc giấy cũng như đánh giá những lợi thế của hình thức nghệ thuật này để áp dụng trong việc dạy học cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học, trường Đại học Thủ đô Hà Nội.

Từ khóa: Khắc giấy nghệ thuật, Kirigami, mĩ thuật, cắt giấy.

Nhận bài ngày 16.4.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 15.5.2018

Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Mai Anh; Email: anhntm@daihocthudo.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học được học môn Mĩ thuật với các nội dung về cơ bản gắn sát với nội dung môn học này của học sinh Tiểu học, tuy nhiên mục đích không nhằm đào tạo một giáo viên dạy học Mĩ thuật mà mong muốn giáo dục thẩm mĩ, rèn luyện kĩ năng tạo hình và khả năng sáng tạo của sinh viên. Từ kiến thức cơ bản, sinh viên liên hệ với thực tế cuộc sống, kết nối mĩ thuật với các môn học và hoạt động giáo dục khác. Nghệ thuật khắc giấy rèn luyện sinh viên tính tỉ mỉ, cẩn thận, phát huy khả năng sáng tạo, xây dựng các mô hình 2D, 3D làm giáo cụ trực quan phục vụ các môn học ở trường Tiểu học...

2. NỘI DUNG

2.1. Nghệ thuật khắc giấy và ý nghĩa, tác dụng trong dạy học Tiểu học

2.1.1. Khắc giấy nghệ thuật – nguồn gốc và lịch sử phát triển

Nghệ thuật khắc giấy có nhiều tên gọi khác nhau, tùy theo mỗi quốc gia. Theo thuật ngữ tiếng Anh, khắc giấy nghệ thuật được gọi là *Paper cut* hay *Paper cutting art*. Tác

phẩm khắc giấy được dùng làm thiệp, đèn, tranh... với mục đích trang trí hay trong nghệ thuật sắp đặt tạo hình. *Paper cutting art* là một môn nghệ thuật lâu đời và phát triển mạnh ở nhiều quốc gia. Bằng cách sử dụng giấy, kéo hay dao trở người ta có thể tạo ra những tác phẩm đỉnh cao cả về kĩ thuật lẫn nội dung, mang đặc trưng riêng.

Trung Quốc được coi là đất nước sinh ra nghệ thuật khắc giấy, nghệ thuật này phát triển gần như cùng lúc với sự ra đời của giấy năm 105. Đến khoảng năm 960 – 1279 thời nhà Tống, nghệ thuật khắc giấy phát triển mạnh. Mục đích ban đầu sử dụng thường là trang trí nhà cửa, trang trí lồng đèn lễ hội hay làm quà tặng... Nội dung, chủ đề của tác phẩm chủ yếu lấy từ thần thoại Trung Quốc với chất liệu chính là giấy lụa và giấy da. Thông qua những tù binh Trung Quốc, nghệ thuật khắc giấy đến với châu Âu và phát triển nhanh chóng ở nhiều quốc gia trên thế giới.

Ở Ba Lan, khắc giấy được gọi là *Wycinanki*, đạt đỉnh cao giữa năm 1840 và đầu thế chiến I. Các tác phẩm chủ yếu được dùng cho trang trí tường nhà, có nội dung chủ yếu là hình dạng của một bánh xe hoặc hình vuông, con gà trống và gà mái, các câu chuyện cổ tích..., gắn liền với quan niệm và cảm thức truyền thống, dân gian. Tại Đức, *paper cutting art* được gọi là *Scherenschnitte*, với nội dung các tác phẩm chủ yếu lấy cảm hứng từ Kinh Thánh, thơ ca hay những câu chuyện tình lãng mạn.

Ngoài ra, *paper cutting art* còn xuất hiện ở các quốc gia như Hoa Kỳ, Mexico...

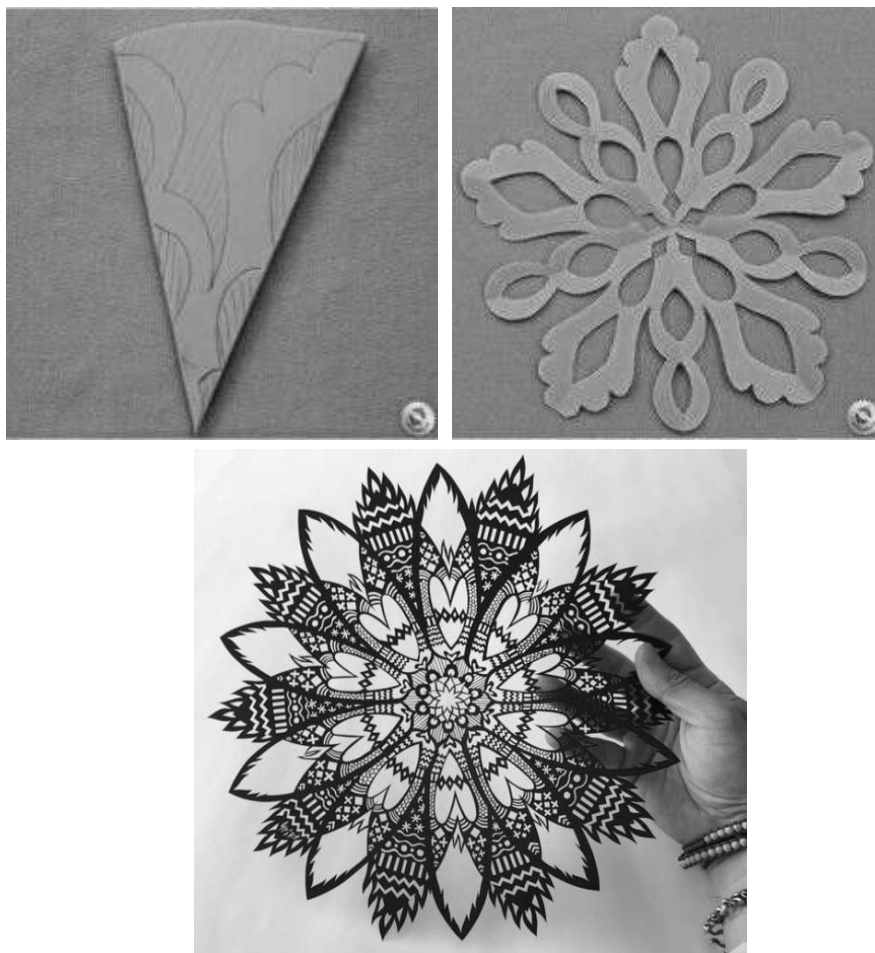
Tại Nhật Bản, nghệ thuật khắc giấy được biết đến với cái tên “*kirigami*” trong đó “*kiri*” nghĩa là “khắc”, “*gami*” là “giấy”. Và dù chịu ảnh hưởng từ Trung Quốc nhưng khắc giấy của Nhật đã phát triển mạnh mẽ và trở thành một nét văn hoá đặc trưng của đất nước này. Bên cạnh nghệ thuật khắc giấy truyền thống, tại đây, năm 1981, Giáo sư – kiến trúc sư Chatani Masahiro đã cho ra đời nghệ thuật *Kirigami* hiện đại, đưa nghệ thuật khắc giấy lên một tầm cao mới.

Nghệ thuật khắc giấy truyền thống được biết đến việc sử dụng một miếng giấy có thể gấp một hay nhiều lần và cắt hoạ tiết xuyên qua các lớp giấy. Khi mở ra ta sẽ có một hình mẫu cân đối bất ngờ. Những tác phẩm khắc giấy truyền thống thường là các hình đối xứng như ngôi sao, bông tuyết hay những bông hoa.

Vẫn sử dụng giấy bìa màu, dao khắc và thực hiện theo phương thức thủ công, nhưng khác với truyền thống, khắc giấy hiện đại đã có nhiều thay đổi. Các tác phẩm được chia làm bốn nhóm chính: 0 độ, 90 độ, 180 độ, 360 độ. Cách chia này dựa vào đặc điểm của mỗi loại tác phẩm, theo độ đo góc của mỗi tác phẩm cắt ghép được mở ra.

Nhóm 0 độ hay còn gọi là 2D là những tác phẩm được khắc trên một tờ giấy phẳng với nội dung vô cùng phong phú: có thể là chân dung, cảnh thiên nhiên, tĩnh vật, động vật... Có

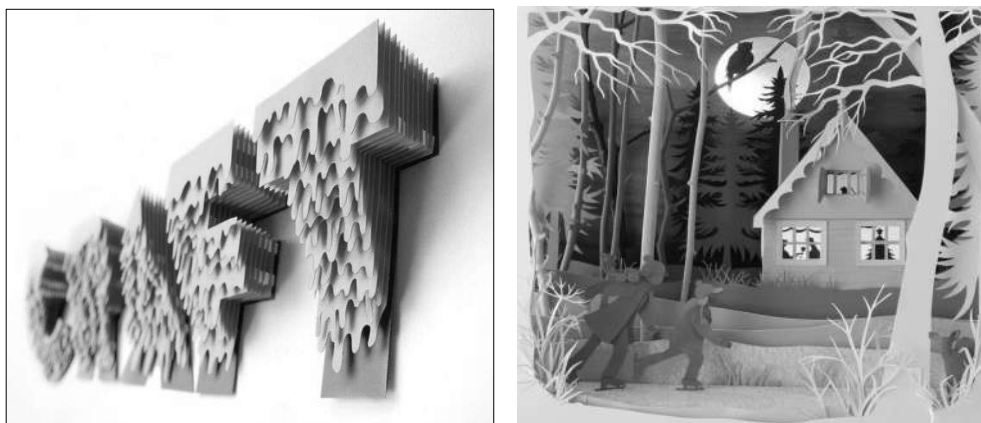
thể sử dụng nhiều miếng giấy 0 độ xếp chồng lên nhau để tạo thành các sản phẩm 3D đầy tính sáng tạo, đẹp mắt và thẩm mỹ cao.



Hình 1. Khắc giấy truyền thống



Hình 2. Khắc giấy hiện đại



Hình 3. Mô hình khắc giấy 3D

Với nhóm 90 độ, 180 độ, 360 độ, các tác phẩm còn được gọi là thiệp nổi, được làm ra bằng hình thức cắt, ghép, gập. Sau khi làm xong, sản phẩm được gập phẳng, lần lượt mở ra các góc 90 độ, 180 độ, 360 độ hình dáng của tác phẩm mới hiện rõ.



Hình 4. Khắc giấy 90 độ



Hình 5. Khắc giấy 180 độ

Để thực hiện hiệu quả những sản phẩm về khắc giấy nghệ thuật sinh viên cần nắm chắc cơ sở tạo hình mỹ thuật, tìm hiểu, khám phá kiến thức về nghệ thuật khắc giấy, có đủ các dụng cụ khắc giấy cơ bản gồm: giấy, dao khắc, bàn khắc, thước kẻ, và keo, hồ.

2.1.2. Ý nghĩa, tác dụng của dạy học nghệ thuật khắc giấy đối với sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học

Sinh viên khoa Giáo dục Tiểu học học các môn nghệ thuật không phải để ra trường dạy mỹ thuật, bởi bản thân môn học này đã có giáo viên chuyên biệt. Mục tiêu môn học đã nêu rất rõ: sinh viên học môn học này để nâng cao khả năng tạo hình, được giáo dục thẩm mỹ một cách toàn diện, yêu thích cái đẹp và sáng tạo cái đẹp, biết sử dụng kiến thức đã học vào các hoạt động trong lớp, trong khoa và nhà trường, biết tự rèn luyện phát triển kỹ năng nghề nghiệp. Với riêng học nghệ thuật khắc giấy, sinh viên được rèn đức tính kiên nhẫn,

cẩn thận, tỉ mỉ, biết sử dụng nghệ thuật khắc giấy trong các hoạt động chung như nghiệp vụ sư phạm, trang trí hội trại, làm báo tường..., có cơ hội rèn luyện khả năng sáng tạo trong các cuộc thi về nghệ thuật của nhà trường. Hơn hết, với những kiến thức, kỹ năng đã được lĩnh hội, sinh viên sau khi ra trường có thể sử dụng nghệ thuật khắc giấy xây dựng giáo cụ trực quan cho các bài giảng trên lớp, tổ chức hoạt động tạo hình, trải nghiệm sáng tạo cho học sinh Tiểu học.

Nội dung các bài tập khắc giấy trong chương trình đều chú trọng tính ứng dụng và phù hợp với khả năng tạo hình của sinh viên Giáo dục Tiểu học. Không đòi hỏi quá cao về kỹ thuật tạo hình và xây dựng bố cục, khi thực hiện, sinh viên có thể tham khảo các hoa văn, họa tiết vốn cổ Việt Nam hoặc nước ngoài. Học tập cách tạo hình sản phẩm 2D, 3D từ nhiều nguồn tư liệu do giáo viên cung cấp hoặc tự tìm kiếm. Tuy nhiên, sinh viên buộc phải đảm bảo về kỹ thuật khắc giấy, lựa chọn màu sắc và xử lý chất liệu bài tập. Đạt yêu cầu cơ bản về tạo hình và có phác thảo bố cục đề tài, nắm rõ phương pháp tổ chức hoạt động nghệ thuật khắc giấy ở trường Tiểu học.



Hình 6. Các sản phẩm sử dụng nghệ thuật khắc giấy của sinh viên

2.2. Dạy học khắc giấy nghệ thuật cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học

Căn cứ điều kiện thực hiện những tiết học về nghệ thuật khắc giấy, dựa trên tình hình thực tiễn của khoa và của sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học, từ năm học 2016 – 2017, chúng tôi đã tiến hành dạy nghệ thuật khắc giấy cho sinh viên ở học phần “Hoạt động nghệ thuật ở trường Tiểu học 1”.

Ở học phần này, sinh viên được cung cấp kiến thức cơ bản về mỹ thuật tạo hình, rèn luyện kỹ năng bố cục, sắp xếp hình mảng, đậm nhạt, màu sắc thông qua các bài tập thực hành; được trải nghiệm sáng tạo với nhiều chất liệu hội họa đa dạng, đặc biệt làm quen với

hoạt động bình luận mỹ thuật, cảm thụ các tác phẩm hội hoạ, đồ hoạ, điêu khắc và nắm được lịch sử phát triển của mỹ thuật; biết kết nối mỹ thuật với các môn học và hoạt động giáo dục khác. Từ đó, sinh viên nhận thức sự đa dạng của mỹ thuật và mối liên hệ giữa mỹ thuật với văn hoá, với cuộc sống, tạo cơ sở cho sinh viên nhận thức đúng đắn nghề dạy học, cũng như chủ động tham gia các hoạt động văn hoá nghệ thuật và hội nhập vào đời sống xã hội.

Nghệ thuật khắc giấy là một bài học trong học phần “Hoạt động nghệ thuật ở trường Tiểu học 1”, được dạy trong phân môn Trang trí, sau khi sinh viên đã về màu sắc, hiểu và biết kết hợp màu sắc thông qua các bài trang trí cơ bản. Nghệ thuật khắc giấy là bước chuyển tiếp để sinh viên chuyển từ các nguyên tắc cơ bản sang các bài trang trí ứng dụng.

Để triển khai hiệu quả việc học nghệ thuật khắc giấy, sau khi cung cấp các từ khoá liên quan đến khắc giấy, giảng viên yêu cầu sinh viên tự học, tự tìm hiểu về: tên gọi, nguồn gốc, lịch sử phát triển hay thể loại, dụng cụ và cách làm. Sau đó bằng hình thức thuyết trình trên lớp các kiến thức đã tìm hiểu, người dạy nhận xét, trao đổi và hướng dẫn cụ thể về mặt lí thuyết cho sinh viên. Sang nội dung thực hành, giảng viên yêu cầu sinh viên thực hiện các sản phẩm theo mức độ từ dễ đến khó:

– *Mức độ 1*: Người dạy yêu cầu sinh viên tạo ra các sản phẩm tranh khắc 0 độ, hoạ tiết tự do. Mục đích để người học rèn luyện kĩ thuật khắc giấy, thành thạo khắc các đường thẳng, cong, hình tròn và các chi tiết nhỏ...

– *Mức độ 2*: Sinh viên thực hiện tạo ra các sản phẩm ứng dụng như thiệp, hộp quà, lịch treo tường... bằng thể loại 90 độ, 180 độ, 360 độ. Sinh viên tìm kiếm các mẫu sản phẩm đa dạng trên internet, tài liệu giáo viên cung cấp... Mục đích là để người học xây dựng được các mô hình nổi trên giấy, nắm được không gian và cách làm phức tạp hơn của nghệ thuật khắc giấy.

– *Mức độ 3*: Sinh viên làm việc theo nhóm, xây dựng mô hình 3D một giáo cụ trực quan, phục vụ dạy một bài học cụ thể trong chương trình Tiểu học. Mục đích của bài tập này là để sinh viên thực hành sáng tạo, có kinh nghiệm xây dựng đồ dùng dạy học, kết nối Mỹ thuật với các môn học khác. Từ đó sinh viên có cái nhìn cụ thể hơn trong việc tạo ra các sản phẩm dạy học, kích thích khả năng tư duy sáng tạo của sinh viên.

2.3. Kết quả triển khai dạy học nghệ thuật khắc giấy cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học

Sau khi triển khai dạy học nội dung khắc giấy nghệ thuật từ năm học 2016–2017, cụ thể là các lớp học phần GDTH C2015.1, GDTH C2015.2, GDTH C2015 CLC, D2017A, D2017B, chúng tôi nhận thấy một số vấn đề sau:

Khó khăn:

– Kỹ thuật khắc giấy là một học phần mở thuộc nội dung dạy học Mỹ thuật truyền thống, do vậy chưa có nguồn tài liệu chính thức cho loại hình nghệ thuật này, thông tin có được phần lớn là từ internet. Chúng tôi đã tự nghiên cứu, biên soạn và cung cấp giải pháp tìm kiếm, tiếp cận nguồn học liệu mở phong phú bên ngoài cho sinh viên một cách khoa học, đảm bảo nhanh chóng và chính xác.

– Học khắc giấy nghệ thuật, phần trọng tâm là các sản phẩm được tạo bởi quá trình thực hành trên lớp của sinh viên. Tuy nhiên phòng học chật chội, số lượng sinh viên lớp học phần khá đông, không gian thực hiện sản phẩm gò bó, sinh viên rất dễ chạm bài nhau trong quá trình thao tác. Để khắc phục điều này, chúng tôi sắp xếp những bài tập nhóm được thực hiện trên lớp, với những bài cần không gian, sinh viên có thể thực hiện ở nhà. Giảng viên kiểm soát bằng cách duyệt bố cục sản phẩm trên lớp, kí tên và gia hạn thời gian cụ thể cần nộp bài kiểm tra chất lượng.

Thuận lợi:

- 90 % sinh viên khi được hỏi hứng thú với việc học nghệ thuật khắc giấy.
- 100 % sinh viên hoàn thành các bài thực hành khắc giấy ở cả 3 mức độ từ dễ đến khó.
- 85 % sinh viên đạt kết quả tốt về mặt xây dựng bố cục, kỹ thuật khắc, kỹ thuật xử lý chất liệu và ghép mô hình.
- 82 % sinh viên tạo ra các sản phẩm ứng dụng dạy học Tiểu học hiệu quả và đạt yêu cầu.

Kết quả cụ thể:

Kết quả thu lại từ các bài tập khá khả quan. Với các bài cá nhân 0 độ, kỹ thuật khắc của sinh viên tiến bộ đáng kể, các sản phẩm đạt được độ tinh tế và xử lý chất liệu tốt. Sinh viên đã biết cách lựa chọn màu sắc giữa họa tiết và màu nền, đảm bảo tương quan về đậm nhạt và thể hiện rõ kỹ thuật khắc trong từng đường nét tạo hình.



Hình 7. Sản phẩm khắc giấy 0 độ của sinh viên khoa Giáo dục Tiểu học

Đối với các sản phẩm ứng dụng cụ thể hơn như thiệp, hộp quà, bưu ảnh..., sinh viên có sự lựa chọn phong phú hơn từ các thể loại 2D, 3D, 90 độ, 180 độ. Thậm chí có nhiều em còn thử thách bản thân với các sản phẩm 360 độ. Phần lớn sản phẩm thu được đều đạt yêu cầu về kĩ thuật, chất liệu, màu sắc và tính ứng dụng.



Hình 8. Bưu thiếp, hộp quà



Hình 9. Thiệp nổi

Nội dung xây dựng giáo cụ trực quan cụ thể cho một bài học trong chương trình giáo dục Tiểu học bằng nghệ thuật khắc giấy cũng có những thành công nhất định. Bên cạnh việc tìm kiếm nội dung chủ đề cho sản phẩm tạo điều kiện để sinh viên rà soát các bài dạy chương trình Tiểu học, các em còn phát huy kĩ năng làm việc nhóm khi cùng thống nhất chủ đề sản phẩm, lựa chọn màu sắc, xây dựng hình ảnh và kĩ thuật ghép hình. Các sản phẩm đều được thuyết trình trên lớp về tên bài học, cách làm, mục đích sử dụng và phương pháp tiến hành cụ thể cho bài dạy cho học sinh Tiểu học.



Hình 10. Hệ mặt trời



Hình 11. Vệ sinh răng miệng

Hình 10 là sản phẩm “Hệ mặt trời”, thiết kế làm đồ dùng dạy học cho bài 31, 32, 33 về “Mặt trời và phương hướng”, “Mặt trăng và các vì sao”, thuộc môn *Tự nhiên và xã hội* lớp 2. Hình ảnh các hành tinh được phân biệt bằng màu sắc, kích thước và vị trí khác nhau. Phía sau còn gắn miếng dính di động để giáo viên và học sinh có thể linh hoạt di chuyển các vị trí, biểu diễn sự chuyển động trong quá trình giảng dạy về hệ mặt trời.

Hình 11 là sản phẩm có thể dùng học bài 6 “Vệ sinh và bảo vệ răng miệng”, môn *Tự nhiên xã hội* lớp 1, hoặc dùng trang trí lớp học, nhắc nhở học sinh đến trường với hơi thở thơm tho và sạch sẽ. Giáo viên âm nhạc cũng có thể sử dụng để dạy học các bài hát “Bé tập đánh răng” “Bé nhớ giữ vệ sinh” cho các em nhỏ...

3. KẾT LUẬN

Nghệ thuật khắc giấy thực sự là một môn học mang tính ứng dụng cao, giáo dục thẩm mỹ hiệu quả và thu được những sản phẩm sáng tạo, kích thích sự hứng thú và phát huy tính tích cực, chủ động của người học. Sinh viên thông qua kiến thức cơ bản, đã tự chủ động chiếm lĩnh tri thức, rèn luyện và phát triển các kỹ năng, năng lực tạo hình. Trong quá trình học tập, sinh viên hình thành khả năng sáng tạo, năng lực thẩm mỹ, yêu thích môn học, nhận thức tầm quan trọng của năng lực nghề nghiệp, kỹ năng tổ chức, xây dựng các hoạt động nghệ thuật ở trường Tiểu học.

Với kết quả như vậy, việc ứng dụng và phát triển nghệ thuật khắc giấy trong dạy học mỹ thuật cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học, trường Đại học Thủ đô Hà Nội là hết sức cần thiết.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đinh Quang Báo (2016), *Chương trình đào tạo giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông*, – Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
2. Nguyễn Văn Bảo (2016), *Giải pháp nâng cao năng lực cảm thụ nghệ thuật cho công chúng nghệ thuật*, – Nxb Văn hoá Nghệ thuật Thành phố Hồ Chí Minh.
3. <https://vi.wikipedia.org/>
4. <https://www.pinterest.com>

**USING PAPER CUTTING ART IN TEACHING FINE
ARTS IN FACULTY OF PRIMARY EDUCATION – HANOI
METROPOLITAN UNIVERSITY**

Abstract: *Paper cutting is a long – standing art form which is used to create products such as greeting cards, lanterns, paintings and other various designs. For primary school teachers, paper cutting can be applied to making teaching aids, decorating a classroom, or instructing students to design hand-made artwork at the primary school. The paper presents the essential aspects of the art of papercutting as well as evaluates the advantages of this art form when being applied in the education and training of primary teachers in Hanoi Metropolitan University.*

Keywords: *Paper cutting art, paper cutting, kirigami, fine art.*

MỘT SỐ BIỆN PHÁP NÂNG CAO HIỆU QUẢ QUẢN LÝ, ỨNG DỤNG CÔNG NGHỆ THÔNG TIN TRONG DẠY HỌC Ở TRƯỜNG TIỂU HỌC MINH TÂN, HUYỆN YÊN LẠC, TỈNH VĨNH PHÚC

Vũ Thị Bích

Trường Tiểu học Minh Tân, Yên Lạc, Vĩnh Phúc

Tóm tắt: Nhận thức được vai trò và tầm quan trọng của việc ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lý và dạy học, trường Tiểu học Minh Tân, huyện Yên Lạc, tỉnh Vĩnh Phúc đã triển khai một số biện pháp đồng bộ nhằm đẩy mạnh hoạt động này, góp phần thiết thực nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện của nhà trường. Bài báo đề cập đến các biện pháp mà Ban Giám hiệu nhà trường đã áp dụng có hiệu quả trong năm học 2016–2017.

Từ khoá: Quản lý, ứng dụng công nghệ thông tin, dạy học, trường Tiểu học Minh Tân.

Nhận bài ngày 04.5.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 20.5.2018

Liên hệ tác giả: Vũ Thị Bích; Email: vubich.thmt@gmail.com

1. GIỚI THIỆU

Trong những năm gần đây, giáo dục Tiểu học của huyện Yên Lạc, tỉnh Vĩnh Phúc đã đạt được những kết quả đáng ghi nhận do sự đổi mới trong công tác quản lý. Một trong những nội dung được Phòng Giáo dục và Đào tạo huyện Yên Lạc quan tâm chỉ đạo, triển khai, là tăng cường đẩy mạnh ứng dụng công nghệ thông tin (CNTT) trong quản lý và dạy học nhằm nâng cao chất lượng, hiệu quả giáo dục của mỗi nhà trường. Là một trong những trường Tiểu học được đánh giá cao về hoạt động dạy và học, trường Tiểu học Minh Tân đã kịp thời triển khai sâu rộng tới các cán bộ, giáo viên về vai trò và tầm quan trọng của việc ứng dụng CNTT trong giảng dạy và quản lý, nên hoạt động này bước đầu đã có chuyển biến, hiệu quả đáng kể.

Trường Tiểu học Minh Tân được thành lập tháng 8 năm 2003, tách ra từ trường Tiểu học Thị trấn Yên Lạc. Năm đầu tiên nhà trường chỉ có hơn 600 học sinh với 27 cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên. Hơn 10 năm phát triển, trưởng thành, đến năm học 2016–2017, nhà trường có hơn 900 học sinh với 25 lớp và đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên là 40 người. Chất lượng giáo dục của nhà trường tương đối ổn định và ngày càng phát

triển cả về số lượng và chất lượng. Trường đã nằm trong tốp đầu của các trường Tiểu học trong huyện. Nhờ nhận thức đúng về vai trò của CNTT, nên nhà trường đã triển khai nhiều biện pháp thiết thực để đẩy mạnh, nâng cao hiệu quả ứng dụng CNTT trong mọi hoạt động cũng như phục vụ trực tiếp việc giáo dục, dạy – học của giáo viên và học sinh.

2. NỘI DUNG

2.1. Thực trạng việc ứng dụng CNTT trong quản lí và dạy học tại trường Tiểu học Minh Tân trước năm học 2016–2017

Tính đến đầu năm học 2016–2017, đội ngũ giáo viên của nhà trường có 5% số giáo viên có trình độ cao đẳng và đại học CNTT, 32,5% số giáo viên ở mức sơ cấp biết về máy tính và biết soạn bài trên máy, 7,5% giáo viên có thể soạn bài giảng điện tử sử dụng phần mềm Power Point, còn lại là chưa thể sử dụng máy tính ở mức độ cơ bản. Có thể nói, trình độ CNTT của đội ngũ còn khá hạn chế.

Về cơ sở vật chất, nhà trường có đủ phòng học để học sinh học 2 buổi/ngày, nhưng chỉ có 1 phòng Tin học với 30 máy được nối mạng Internet; 2 máy chiếu; 4 đài catset dùng cho giáo viên bộ môn Tiếng Anh, Âm nhạc, Mỹ thuật. Đây chỉ là những thiết bị tối thiểu phục vụ cho việc ứng dụng CNTT trong dạy học. Trường Tiểu học Minh Tân cũng đã tạo trang Website riêng, tuy nội dung còn khá sơ sài và chưa xây dựng được trang tài nguyên phong phú để giúp cho việc lưu trữ cũng như tìm kiếm tài liệu, thông tin phục vụ cho việc giảng dạy đạt hiệu quả. Như thế, hệ thống cơ sở vật chất có được trang bị, song thiếu đồng bộ, số máy tính, máy chiếu còn ít so với nhu cầu trang bị đủ cho các lớp học, chưa có các phòng học chức năng. Một số giáo viên có tuổi còn ngại đổi mới, không muốn, không biết soạn, sử dụng giáo án điện tử, thiết bị trình chiếu. Do đó, việc ứng dụng CNTT trong dạy học vẫn còn nặng hình thức, chỉ thực hiện trong các kì thi giáo viên dạy giỏi hoặc các chuyên đề cấp cụm.

Qua khảo sát 40 cán bộ, giáo viên của trường, chúng tôi thấy, về nhận thức, hầu hết cán bộ, giáo viên (80%) đều ý thức được vai trò và tầm quan trọng của việc ứng dụng CNTT trong quản lí và dạy học; chỉ có 20% (thuộc về các giáo viên lớn tuổi như đã nói) cho rằng ứng dụng cũng được mà không ứng dụng cũng chẳng sao. Như thế, rõ ràng nhu cầu ứng dụng CNTT và việc phổ cập tin học hoá trong nhà trường, cho cả người dạy và người học là rất cần thiết. Song trên thực tế, việc tự học hỏi, bồi dưỡng, nâng cao kiến thức tin học; tổ chức ứng dụng CNTT vào thực tiễn quản lí và dạy học lại chưa cao, chưa đáp ứng yêu cầu. Trong nhiều hình thức ứng dụng CNTT phục vụ chuyên môn, số cán bộ, giáo viên biết khai thác, sử dụng mạng Internet và các ứng dụng kĩ thuật khác không nhiều. Kết quả thống kê (trên tổng số 40 cán bộ, giáo viên) dưới đây cho thấy điều đó.

TT	Hình thức ứng dụng	Mức độ				X	Thứ bậc
		Thường xuyên	Khá TX	Rất ít	Không thực hiện		
1	Soạn giáo án, văn bản, tài liệu, đề thi	25	7	3	5	3,3	1
2	Khai thác thông tin qua mạng Internet phục vụ dạy học	20	12	6	2	3,25	2
3	Thiết kế giáo án sử dụng các phần mềm tin học cơ bản (PPT...)	0	20	17	3	2,42	6
4	Tổ chức học tập, tìm hiểu kiến thức qua mạng Internet	2	7	20	11	2,0	8
5	Dạy học tại phòng máy tính qua các phần mềm	2	12	11	15	2,02	7
6	Ứng dụng phần mềm dạy học để thiết kế kế hoạch DH	2	23	10	5	2,55	5
7	Thiết kế các hình thức kiểm tra, đánh giá cho HS	10	20	5	5	2,87	3
8	Hướng dẫn học sinh tự học ở nhà trên Internet	10	15	12	3	2,8	4
9	Thiết kế bài giảng E-Learning	0		25	15	1,7	9
Trung bình						2,84	

Từ số liệu trên, có thể thấy hình thức ứng dụng CNTT được giáo viên nhà trường sử dụng thường xuyên nhất là “soạn giáo án, văn bản, tài liệu, đề thi” và “Khai thác thông tin qua mạng Internet phục vụ dạy học”; hình thức ít được sử dụng nhất là “Thiết kế bài giảng E-Learning” với $X = 1,7$. Các hình thức được ứng dụng thường xuyên này chỉ là các thao tác sơ bộ, phổ thông nhất mà ai cũng có thể biết, không phải là các kiến thức, kỹ năng về tin học cần thiết, bắt buộc đối với người giáo viên. Điều đó gây nhiều cản trở trong việc thực hiện chương trình “tin học hoá nhà trường” và việc tổ chức quản lý, triển khai các hoạt động chung và riêng theo chỉ đạo ngành giáo dục và của chính nhà trường.

2.2. Một số biện pháp quản lý ứng dụng CNTT trong dạy học tại trường Tiểu học Minh Tân năm học 2016–2017

Trước thực trạng trên, Ban Giám hiệu trường Tiểu học Minh Tân đã triển khai quyết liệt một số biện pháp đổi mới, đẩy mạnh hoạt động ứng dụng CNTT trong quản lý và

chuyên môn, tiến tới đổi mới phương pháp dạy học, nâng cao chất lượng, hiệu quả quản lý và giảng dạy của nhà trường. Năm học 2016–2017 vừa qua, nhà trường đã triển khai đồng bộ, nhịp nhàng các biện pháp sau đây:

Biện pháp 1. Nâng cao nhận thức cho đội ngũ về ý nghĩa, vai trò của CNTT trong cuộc sống cũng như trong giáo dục.

Để tuyên truyền phổ biến chủ trương của Đảng, Nhà nước và ngành giáo dục về ý nghĩa vai trò của CNTT trong cuộc sống cũng như trong giáo dục hiện nay, nhà trường phổ biến các văn bản chỉ đạo của các cấp thông qua các buổi họp hội đồng, họp chuyên môn, qua các buổi chào cờ đầu tuần cũng như các buổi họp phụ huynh học sinh. Đưa các văn bản chỉ đạo đó trên trang website Trường Tiểu học Minh Tân, tạo điều kiện để cả người dạy và người học dễ tìm kiếm, nắm bắt, nghiên cứu, thực hiện.

Biện pháp 2. Tổ chức bồi dưỡng kiến thức, kỹ năng ứng dụng CNTT trong dạy học.

Mục đích của biện pháp này là giúp giáo viên biết và sử dụng tốt CNTT trong quản lý, giảng dạy chuyên môn; hướng dẫn, tạo điều kiện giúp họ tự học, tự nghiên cứu để tự làm giàu vốn kiến thức và kỹ năng về CNTT; nâng cao chất lượng, hiệu quả ứng dụng và quản lý ứng dụng CNTT... Tạo nguồn nhân lực có trình độ CNTT để thực hiện có hiệu quả mục tiêu, yêu cầu đặt ra mà nhà trường đã xây dựng.

Nhà trường đã xây dựng kế hoạch bồi dưỡng kiến thức kỹ năng CNTT cho đội ngũ cán bộ, giáo viên theo từng đợt, từng kì cũng như có kế hoạch đầu tư, mua sắm thêm các thiết bị CNTT phục vụ cho hoạt động dạy học, quản lý; kế hoạch mua và sử dụng các phần mềm dạy học, phần mềm quản lý; kế hoạch xây dựng cơ sở dữ liệu tài nguyên bài giảng, tài nguyên dạy học phục vụ cho hoạt động dạy học; kế hoạch tổ chức các chuyên đề, các đợt thao giảng có ứng dụng CNTT trong dạy học; kế hoạch thanh kiểm tra các tiết dạy có ứng dụng CNTT...

Để nâng cao kiến thức, kỹ năng CNTT cho đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên, nhà trường đã tổ chức kiểm tra trình độ CNTT thực tế của đội ngũ qua các bài kiểm tra thực hành soạn giáo án trên máy, nộp báo cáo số liệu thống kê, làm bài thu hoạch, soạn giáo án điện tử..., qua đó, phân loại đối tượng và có hình thức bồi dưỡng CNTT cho phù hợp. Có những giáo viên chưa hề biết sử dụng các phần mềm Microsoft Word, Power Point thì chưa thể bồi dưỡng kỹ năng soạn giáo án điện tử. Việc hướng dẫn soạn thảo văn bản trên Word, truy cập Internet tìm kiếm tài liệu tham khảo, tư liệu cho bài giảng, sử dụng phần mềm đa phương tiện Microsoft Power Point; Violet; Lecture Maker trong công tác dạy – học và tiến tới thiết kế giáo án E-Learning... đều được lên chương trình, nội dung cụ thể. Công tác bồi dưỡng thực hiện thường xuyên; hàng năm vào tháng 8, nhà trường đã tổ chức cho giáo viên Tin học tập huấn cho cán bộ, giáo viên, nhân viên tại phòng máy của

nhà trường. Tiếp đó, trong suốt năm học, vào các giờ học Tin học, giáo viên chủ nhiệm sẽ lên phòng máy thực hành cùng học sinh.

Biện pháp 3. Huy động các nguồn lực mua sắm các thiết bị, phần mềm phục vụ cho hoạt động ứng dụng CNTT.

Nhà trường đã chú trọng xây dựng kế hoạch chỉ đạo việc sử dụng, bảo quản thiết bị, đồ dùng dạy học; xây dựng nội quy phòng máy và giao trách nhiệm cho từng giáo viên phụ trách bảo quản hệ thống trang thiết bị hiện có. Tài nguyên, thiết bị CNTT hiện rất đa dạng, nhiều loại, nhiều phần mềm ứng dụng tiện ích, mới... cần chọn lựa phù hợp. Căn cứ yêu cầu và thực tiễn nguồn lực, nhà trường, một mặt xây dựng kế hoạch tự mua sắm, bổ sung; mặt khác, huy động thêm các nguồn lực khác để bổ sung, hiện đại hoá phòng máy tính, mua thêm máy chiếu, thiết bị đa năng Upointer và các phần mềm quản lý, sưu tầm sử dụng các phần mềm dạy học trong môn Tin học, Tiếng Anh, Toán, Tiếng Việt, Khoa học... Biện pháp này hiện đang dần có hiệu quả, tranh thủ được sự ủng hộ, đầu tư của Phòng Giáo dục huyện theo chủ trương và của Hội phụ huynh học sinh.

Biện pháp 4. Tổ chức, chỉ đạo việc thực hiện ứng dụng CNTT trong dạy học từ tổ chuyên môn đến từng giáo viên và học sinh.

Biện pháp này giúp từng bước hình thành ở đội ngũ giáo viên những kỹ năng và thói quen thực hành ứng dụng CNTT nhằm nâng cao chất lượng, hiệu quả dạy học, nhanh chóng xây dựng, bổ sung nguồn tài nguyên tích hợp trên website riêng của trường.

Nhà trường đã yêu cầu từng giáo viên, từng tổ chuyên môn xây dựng kế hoạch ứng dụng CNTT trong dạy học từ đầu năm học. Theo đó, mỗi giáo viên, mỗi tổ chuyên môn đều phải đăng ký số lượng, chất lượng giáo án điện tử, giáo án E-Learning và có kế hoạch thực hiện theo từng tuần, từng tháng và từng kì. Cụ thể, trong năm học 2016 – 2017, nhà trường đã tổ chức 4 chuyên đề có ứng dụng CNTT, ở mỗi chuyên đề có dự giờ, nhận xét đánh giá và rút kinh nghiệm để thống nhất chung từ quy trình xây dựng giáo án điện tử tới việc tổ chức thực hiện bài giảng trình chiếu... Đồng thời, tổ chức thao giảng có yêu cầu ứng dụng CNTT trong giờ dạy, tổ chức thi thiết kế bài giảng E-Learning cấp trường. Nhà trường đã thành lập Hội đồng chấm thi gồm Phó Hiệu trưởng, các tổ trưởng chuyên môn cùng 2 giáo viên Tin học chấm từng bài, rút ra bài học kinh nghiệm và chọn bài giảng tham gia thi cấp huyện, cấp tỉnh. Các phần mềm quản lý nhân sự, quản lý học sinh, quản lý điểm, phổ cập xóa mù, kiểm định chất lượng... cũng được Ban Giám hiệu triển khai và thực hiện thường xuyên. Thông qua nhiều hình thức, biện pháp khác nhau như động viên khuyến khích, các biện pháp hành chính..., cán bộ, giáo viên của trường đã tích cực học hỏi, sưu tập và khai thác các phần mềm, thiết kế các giáo án điện tử một cách hiệu quả.

Để đẩy mạnh các hoạt động rèn luyện kỹ năng sử dụng CNTT trong học tập cho học sinh, nâng cao chất lượng và hiệu quả ứng dụng CNTT trong học tập, nhà trường đã chỉ đạo các giờ dạy Tin học nghiêm túc, tăng cường các giờ thực hành trên máy. Chỉ đạo để giáo viên chủ nhiệm, giáo viên bộ môn hướng dẫn học sinh tự học. Giáo viên phối hợp gia đình quản lý quá trình học tập với CNTT của học sinh. Xây dựng nề nếp, thói quen học tập có sử dụng CNTT cho học sinh. Bên cạnh đó, nhà trường cũng đã tổ chức các cuộc thi, các sân chơi trên mạng: Thi giải Toán bằng tiếng Anh, giải Toán bằng tiếng Việt, thi IOE, OSE, thi Giao thông thông minh, thi Trạng nguyên tiếng Việt... để học sinh làm quen và bước đầu có ý thức ứng dụng CNTT trong học tập.

Biện pháp 5. Tăng cường giám sát, kiểm tra, đẩy mạnh công tác thi đua, khen thưởng việc ứng dụng hiệu quả CNTT trong dạy học.

Mục tiêu của biện pháp này là giám sát, kiểm tra thực hiện các hoạt động ứng dụng CNTT trong dạy học theo kế hoạch đã đề ra; giúp phát hiện sai sót, lệch lạc; phát hiện gương tốt, những kinh nghiệm tốt; phát hiện những khả năng, tiềm lực được tận dụng... để điều chỉnh một cách kịp thời.

Nhà trường đưa ra tiêu chí cụ thể của việc kiểm tra, đánh giá ứng dụng CNTT như: Lấy số lượng giáo án có ứng dụng CNTT, giáo án điện tử, giáo án E-Learning làm tiêu chí đánh giá tinh thần đổi mới phương pháp dạy học. Quy định số tiết dạy ứng dụng CNTT cho từng tổ khối theo từng học kỳ, năm học. Có phiếu dự giờ đánh giá phù hợp đối với tiết dạy ứng dụng CNTT phục vụ cho việc kiểm tra, đánh giá giờ dạy của giáo viên. Đưa các tiêu chí về ứng dụng CNTT trong dạy học của giáo viên vào tiêu chuẩn bình xét thi đua, khen thưởng nhằm khuyến khích, động viên tập thể, cá nhân đạt thành tích tốt trong việc ứng dụng CNTT trong dạy học.

Nhờ áp dụng các biện pháp trên, cuối năm học 2016–2017, nhà trường đã mua sắm bổ sung thêm 7 máy tính, một máy in, 1 máy chiếu cùng 02 thiết bị đa năng U- Pointer; kết nối 2 mạng Lan cho dãy nhà điều hành và dãy 10 phòng học lớp 4–5; 30 giáo viên đã được kiểm tra đủ điều kiện soạn bài trên máy tính, chỉ còn 3 giáo viên chưa có khả năng sử dụng máy tính, 20 giáo viên có đủ kiến thức kỹ năng thiết kế giáo án điện tử; 15 giáo viên thiết kế được bài giảng E-Learning dự thi cấp trường..., trong đó, 13 giáo viên có giáo án dự thi cấp huyện và tiếp vào cấp tỉnh. Năm học 2016–2017, nhà trường có 2 giải nhất, 2 giải nhì và 2 giải ba, 1 giải khuyến khích kì thi giáo án E-Learning cấp tỉnh, 3 giáo án được vào vòng chung khảo quốc gia và được nhận kỉ niệm chương của Ban tổ chức. Chất lượng khảo sát bồi dưỡng chuyên môn do Phòng Giáo dục tổ chức 100% đạt điểm khá, giỏi và đứng thứ 2 /20 trường Tiểu học trong huyện. Chất lượng học sinh tham gia thi học sinh giỏi các cấp đạt kết quả cao với 69 giải cấp huyện và 19 giải cấp tỉnh, 3 huy chương cấp quốc gia.

3. KẾT LUẬN

Từ thực tế quản lý hoạt động ứng dụng CNTT ở Trường Tiểu học Minh Tân, có thể rút ra những bài học kinh nghiệm sau: Người đứng đầu nhà trường cần tiên phong đi đầu trong nhận thức cũng như tự bồi dưỡng kiến thức, kỹ năng CNTT để đáp ứng yêu cầu đổi mới hiện nay. Nhà trường cần chú trọng công tác tuyên truyền, vận động, tạo sự chuyển biến và nhận thức sâu sắc của cán bộ, giáo viên, nhân viên và cha mẹ học sinh, cộng đồng để đưa chủ trương ứng dụng CNTT trong dạy học ở nhà trường đạt kết quả cao; chú trọng công tác bồi dưỡng và tự bồi dưỡng cho đội ngũ về mọi mặt kiến thức, kỹ năng CNTT; mạnh dạn đổi mới, huy động mọi nguồn lực mua sắm trang thiết bị CNTT, mua các phần mềm phục vụ cho việc dạy học, quản lý, tạo điều kiện thuận lợi cho giáo viên thực hiện; có biện pháp khích lệ, động viên, khen thưởng kịp thời để giáo viên có động lực thực hiện ứng dụng CNTT trong giảng dạy cũng như trong kiểm tra đánh giá học sinh. Đồng thời với các hoạt động trên, Nhà trường cũng cần thực hiện tốt công tác xã hội hoá giáo dục để đầu tư trang thiết bị, cơ sở vật chất phục vụ cho việc ứng dụng phổ biến CNTT trong quản lý, giáo dục, giảng dạy.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo, “Tăng cường năng lực sử dụng thiết bị dạy học và ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học”, – *Tài liệu bồi dưỡng giáo viên Tiểu học*.
2. Phó Đức Hoà, Ngô Quang Sơn (2016), *Phương pháp và công nghệ thông tin trong môi trường sư phạm tương tác*, – Nxb Giáo dục, Hà Nội.
3. Đào Thái Lai (2003), “*Ứng dụng CNTT trong dạy học ở trường phổ thông Việt Nam*”, – Viện Chiến lược và Chương trình giáo dục.

SOME MEASURES FOR ENHANCING EFFECTIVE MANAGEMENT AND APPLICATION OF THE INFORMATION TECHNOLOGY INTO TEACHING AT MINH TAN PRIMARY SCHOOL, YEN LAC DISTRICT, VINH PHUC PROVINCE

Abstract: *The IT application has an important role in the social life nowadays, the Minh Tan primary school, therefore, has applied it into the management and teaching aiming to enhance the educational quality of the school. The article pays attention to some effective measures which applied successfully in the school year 2016–2017.*

Keywords: *Management, IT application, teaching, Minh Tan primary school.*

ĐÁNH GIÁ MỨC ĐỘ ĐÁP ỨNG CÔNG VIỆC CỦA SINH VIÊN TỐT NGHIỆP NGÀNH SƯ PHẠM TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI QUAY Ý KIẾN NGƯỜI SỬ DỤNG LAO ĐỘNG

Ngô Hải Chi, Bùi Đức Nhân

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Việc nâng cao chất lượng đào tạo đại học để đáp ứng nhu cầu nhân lực có trình độ cao phục vụ xã hội là đòi hỏi bức thiết trong quá trình triển khai tại Việt Nam. Chất lượng đào tạo chỉ có thể được nâng cao khi quá trình đào tạo có sự gắn kết chặt chẽ giữa đơn vị đào tạo (nhà trường) và các đơn vị tuyển dụng lao động. Kết quả của nghiên cứu đã cho thấy, trên quan điểm của người sử dụng lao động, việc đào tạo đại học chỉ đạt được chất lượng khi sinh viên tốt nghiệp hội tụ được các năng lực chuyên môn, thái độ và động cơ làm việc và các kỹ năng làm việc cá nhân phù hợp với yêu cầu công việc. Điều này đòi hỏi nhà trường bên cạnh việc xây dựng mối liên hệ mật thiết khách hàng, cần chú ý thiết kế lại chương trình đào tạo để đạt được các chuẩn đầu ra theo yêu cầu của đơn vị sử dụng lao động.

Từ khóa: Sinh viên, mức độ, năng lực chuyên môn, đơn vị sử dụng lao động.

Nhận bài ngày 29.3.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 20.5.2018

Liên hệ tác giả: Ngô Hải Chi; Email: nhchi@daihocthudo.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong những năm gần đây, cùng với sự phát triển mạnh mẽ của nền kinh tế xã hội, nền giáo dục nước ta đã có những chuyển biến và có những đóng góp tích cực trong sự phát triển đó. Trên bình diện chung của sự phát triển giáo dục, giáo dục đại học, cao đẳng có lẽ là lĩnh vực phát triển nhanh nhất. Sự phát triển mạnh mẽ và rộng lớn của giáo dục đại học, cao đẳng gắn liền yêu cầu về việc nâng cao chất lượng đào tạo. Chất lượng đào tạo đại học, cao đẳng chưa bao giờ được quan tâm nhiều như hiện nay, từ định hướng của Đảng, Nhà nước cho tới sự chung tay của toàn xã hội. Mục tiêu của giáo dục đại học là cung cấp nguồn nhân lực được đào tạo ở trình độ nhất định cho xã hội, thúc đẩy sự phát triển kinh tế – xã hội của đất nước. Với cách tiếp cận này, chất lượng đào tạo có thể được đánh giá qua năng lực đáp ứng nhu cầu nhân lực của người được đào tạo sau khi hoàn thành chương trình đào tạo. Việc xác định rõ được quan niệm về chất lượng, phương pháp đánh

giá chất lượng có thể là một cách hiệu quả để đổi mới giáo dục đại học, là một bước đi quan trọng trong việc cung cấp nguồn nhân lực có đủ trình độ cho sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước.

Thực tế cho thấy mặc dù giáo dục đại học đã rất nỗ lực nâng cao chất lượng đào tạo trong suốt thời gian qua nhưng rất nhiều sinh viên ra trường không xin được việc làm và rất nhiều nhà tuyển dụng không tuyển được lao động phù hợp với yêu cầu. Dường như đã có một khoảng cách khá xa giữa chương trình đào tạo ở các trường đại học và nhu cầu đặt ra từ thực tế của các doanh nghiệp, cơ quan. Có vẻ như muốn nâng cao chất lượng đào tạo đại học thì một trong những mục tiêu cần phấn đấu là làm cho khoảng cách này trở nên ngắn hơn. Do vậy, việc nghiên cứu và đánh giá chương trình đào tạo, quy trình đào tạo; trong đó, việc đánh giá chất lượng của sản phẩm đầu ra là các sinh viên tốt nghiệp và sự thích ứng của những sinh viên tốt nghiệp đối với yêu cầu của các cơ sở làm cần được đặc biệt coi trọng, nhất là mức độ thích ứng về phẩm chất, năng lực chuyên môn và năng lực sư phạm của sinh viên đã tốt nghiệp đối với yêu cầu của các trường phổ thông, tiểu học và mầm non hiện nay.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Thiết kế mô hình nghiên cứu

Trong nghiên cứu này, đáp ứng với công việc được hiểu là đáp lại những đòi hỏi, yêu cầu của công việc và của nhà tuyển dụng. Nghiên cứu đánh giá sự mức độ đáp ứng của sinh viên tốt nghiệp theo thang Likert 5 mức độ: mức độ đáp ứng thấp họ hoàn toàn không hoàn thành các công việc; mức độ đáp ứng khá thấp là họ hoàn thành được một phần nào đó các công việc được giao; mức độ đáp ứng bình thường được là họ hầu như hoàn thành tất cả các công việc được giao; mức độ đáp ứng khá cao là họ hoàn thành được tất cả các công việc được giao; mức độ đáp ứng cao là họ không những hoàn thành tất cả các công việc được giao mà còn thể hiện được sự chủ động, tích cực, sáng tạo, hăng say trong quá trình làm việc.

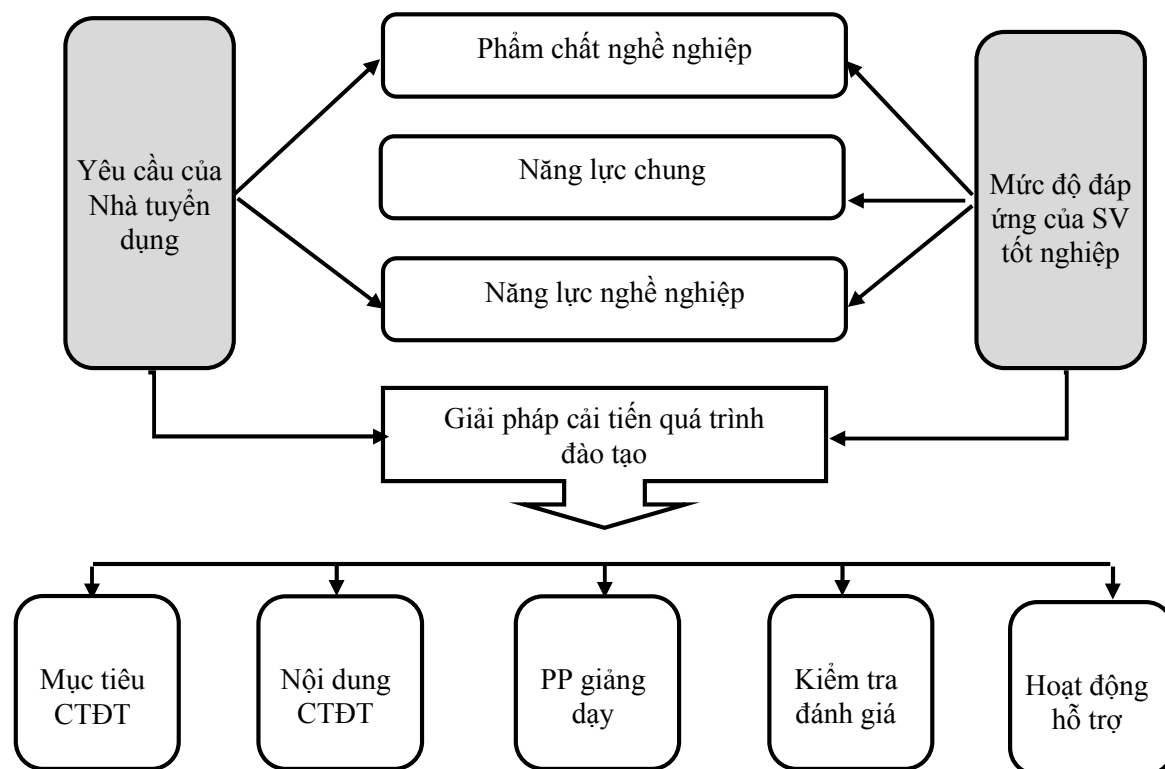
Dựa vào các khung lí thuyết về năng lực nghề nghiệp giáo viên, căn cứ các Chuẩn nghề nghiệp giáo viên Mầm non, Tiểu học và Chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông; đồng thời thông qua tham vấn chuyên gia kết hợp với sử dụng phương pháp thảo luận nhóm (nghiên cứu định tính) với 15 cán bộ quản lí của các trường Trung học và Tiểu học, Mầm non ở địa bàn Hà Nội, nhóm tác giả đã xác định 24 tiêu chí thành tố trong năng lực đáp ứng yêu cầu công việc mà nhà tuyển dụng đòi hỏi phải có ở người giáo viên. Các biến được diễn giải cụ thể như sau:

Bảng 1. Diễn giải các biến của mô hình nghiên cứu

Kí hiệu	Tên biến	Thang đo
MDU1	Năng lực chuyên môn	1 → 5
MDU2	Năng lực dạy học	1 → 5
MDU3	Năng lực giáo dục	1 → 5
MDU4	Năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh, phụ huynh và cộng đồng	1 → 5
MDU5	Năng lực tạo dựng và quản lý môi trường giáo dục	1 → 5
MDU6	Năng lực giải quyết vấn đề, thích nghi và dẫn dắt sự thay đổi trong thực tiễn nghề nghiệp	1 → 5
MDU7	Năng lực sử dụng ngoại ngữ	1 → 5
MDU8	Năng lực sử dụng công nghệ thông tin	1 → 5
MDU9	Năng lực giao tiếp, hợp tác, xây dựng các mối quan hệ	1 → 5
MDU10	Năng lực tự tổ chức, quản lý công việc của bản thân	1 → 5
MDU11	Năng lực lãnh đạo, điều hành, gây ảnh hưởng, truyền cảm hứng	1 → 5
MDU12	Năng lực học tập suốt đời và nghiên cứu khoa học	1 → 5
MDU13	Kỷ luật, trách nhiệm, chăm chỉ, kiên nhẫn, chịu được áp lực	1 → 5
MDU14	Say mê, nhiệt tình, yêu nghề, tận tụy với nghề	1 → 5
MDU15	Tự tin, độc lập, chủ động, tích cực, năng động, linh hoạt, sáng tạo	1 → 5
MDU16	Cởi mở, thân thiện, quan tâm tới HS và mọi người xung quanh	1 → 5
MDU17	Yêu học sinh, khoan dung, độ lượng, tôn trọng học sinh	1 → 5
MDU18	Thẳng thắn, trung thực, lành mạnh, trong sáng, giản dị, gương mẫu	1 → 5

Mô hình nghiên cứu được tiến hành thông qua 2 bước. *Bước 1*: Nghiên cứu định tính bằng xây dựng phát triển hệ thống khái niệm/thang đo và các biến quan sát và hiệu chỉnh biến quan sát phù hợp với thực tế. *Bước 2*: Nghiên cứu định tính, sử dụng hệ số tin cậy Cronbach Alpha để kiểm định mức độ chặt chẽ mà các mục hỏi trong thang đo tương quan với nhau;

Dựa trên hai câu hỏi nghiên cứu chính là mức độ đáp ứng về năng lực của cử nhân ngành sư phạm đối với yêu cầu của thị trường lao động như thế nào và chương trình đào tạo của trường Đại học Thủ đô Hà Nội về đào tạo cử nhân sư phạm cần phải cải tiến như thế nào để đáp ứng được yêu cầu của thị trường lao động hiện nay, tác giả thiết kế mô hình nghiên cứu theo sơ đồ sau:



Hình 1. Sơ đồ mô hình nghiên cứu

2.2. Phương pháp thu thập, xử lý và phân tích số liệu

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội (tiền thân là trường Cao đẳng Sư phạm Hà Nội) đã có bề dày gần 60 năm đào tạo, có 55 khoá sinh viên tốt nghiệp, cung cấp cho xã hội hàng chục nghìn sinh viên các hệ đào tạo. Sinh viên tốt nghiệp ngành sư phạm trường Đại học Thủ đô Hà Nội chủ yếu trở thành giáo viên Mầm non, Tiểu học và Trung học cơ sở; một số ít trở thành giáo viên Trung học phổ thông, giảng viên, nghiên cứu viên, tư vấn viên... ở các trung tâm, viện nghiên cứu, trường THPT và Đại học. Nhiều sinh viên sau khi ra trường không làm đúng ngành nghề đào tạo. Trong phạm vi nghiên cứu này, chúng tôi chỉ khảo sát mức độ đáp ứng công việc của những giáo viên Mầm non, Tiểu học, Trung học cơ sở ở các loại hình trường công lập, ngoài công lập và các trường có yếu tố nước ngoài.

Chúng tôi sử dụng phương pháp thu thập số liệu qua điều tra bằng bảng hỏi, kết hợp phỏng vấn sâu 167 trường có sử dụng sinh viên tốt nghiệp ngành sư phạm Trường Đại học Thủ đô Hà Nội. Các sinh viên này có thời gian làm việc tại các trường Tiểu học, Mầm non, Trung học cơ sở, Trung học phổ thông trên địa bàn Hà Nội từ 6 tháng trở lên. Phiếu hỏi tập trung thu thập thông tin đánh giá của các trường về mức độ đáp ứng công việc của sinh viên theo các biến của mô hình nghiên cứu đã xác định. Phương pháp phỏng vấn sâu được sử dụng để thu thập thông tin cụ thể về nguyên nhân, giải pháp của và về cách thức người sử dụng lao động (cơ sở giáo dục), đánh giá mức độ đáp ứng với công việc của người lao

động. Phương pháp phỏng vấn cũng được tiến hành đối với các cán bộ quản lý, chuyên gia, giảng viên và với sinh viên tốt nghiệp để tìm hiểu những điểm không phù hợp giữa chương trình đào tạo và thực tế giảng dạy tại các trường phổ thông cũng như giải pháp về thay đổi, điều chỉnh chương trình đào tạo. Mẫu điều tra được lựa chọn theo tiêu chí phân tầng dựa trên số liệu về tình hình việc làm của sinh viên sau khi tốt nghiệp kết hợp với ngẫu nhiên, cơ cấu mẫu cụ thể như sau:

Bảng 2. Cơ cấu mẫu điều tra theo tiêu chí phân tầng

Loại hình trường	Mầm non			Tiểu học			TH cơ sở		Tổng
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	
Trường công lập	25	15.0%	38	22.8%	31	18.6%	94	56.3%	
Trường ngoài công lập	33	19.8%	23	13.8%	17	10.2%	73	43.7%	
Tổng	58	25.7%	61	36.5%	48	28.7%	167	100.0%	

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Đánh giá về mức độ yêu cầu về năng lực người lao động của nhà tuyển dụng

Bảng 3 sau đây cho biết kết quả khảo sát về mức độ yêu cầu của nhà tuyển dụng đối với từng tiêu chí thành tố cụ thể trong năng lực của người lao động.

Bảng 3. Tổng hợp mức độ yêu cầu công việc của nhà tuyển dụng

Yêu cầu công việc của Nhà tuyển dụng													Tiêu chí
Thấp (1)→ Cao (5)													
Mức 1		Mức 2		Mức 3		Mức 4		Mức 5		Tổng	Điểm TB	Mức độ	
SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%				
0	0	2	1.2	44	26.3	76	45.5	45	26.9	167	3.98	4	MDU1
0	0	1	0.6	28	16.8	69	41.3	69	41.3	167	4.23	5	MDU2
0	0	0	0.0	35	21.0	84	50.3	48	28.7	167	4.08	4	MDU3
0	0	11	6.6	45	26.9	76	45.5	35	21.0	167	3.81	4	MDU4
0	0	10	6.0	55	32.9	75	44.9	27	16.2	167	3.71	4	MDU5
0	0	1	0.6	26	15.6	71	42.5	69	41.3	167	4.25	5	MDU6
											4.01	4	NLNN

Yêu cầu công việc của Nhà tuyển dụng													Tiêu chí
Thấp (1)→ Cao (5)													
Mức 1		Mức 2		Mức 3		Mức 4		Mức 5		Tổng	Điểm TB	Mức độ	
SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%				
0	0	5	3.0	41	24.6	87	52.1	34	20.4	167	3.90	4	MDU7
0	0	2	1.2	38	22.8	91	54.5	36	21.6	167	3.96	4	MDU8
0	0	0	0.0	19	11.4	82	49.1	66	39.5	167	4.28	5	MDU9
0	0	3	1.8	25	15.0	74	44.3	65	38.9	167	4.20	5	MDU10
0	0	15	9.0	77	46.4	61	36.7	13	7.8	166	3.41	4	MDU11
0	0	1	0.6	27	16.2	74	44.3	65	38.9	167	4.22	5	MDU12
											4.00	4	NLC
0	0	3	1.8	19	11.4	68	40.7	77	46.1	167	4.31	5	MDU13
0	0	2	1.2	17	10.2	66	39.5	82	49.1	167	4.37	5	MDU14
0	0	3	1.8	35	21.0	92	55.1	37	22.2	167	3.98	4	MDU15
0	0	6	3.6	44	26.3	71	42.5	46	27.5	167	3.94	4	MDU16
0	0	1	0.6	23	13.8	72	43.1	71	42.5	167	4.28	5	MDU17
0	0	2	1.2	20	12.0	86	51.5	59	35.3	167	4.21	5	MDU18
											4.18	4	PCNN

Theo kết quả thu được, các tiêu chí thuộc tiêu chuẩn “Phẩm chất nghề nghiệp” (ĐTB 4.18) được yêu cầu ở mức cao hơn so với nhóm các tiêu chí thuộc tiêu chuẩn “năng lực nghề nghiệp” (ĐTB 4.01) và “năng lực chung” (ĐTB 4.00). Tuy nhiên, các tiêu chí được đánh giá không đều nhau.

Trong tiêu chuẩn năng lực nghề nghiệp, Nhà tuyển dụng mong đợi mức cao nhất đối với “năng lực giải quyết vấn đề, thích nghi và dẫn dắt sự thay đổi trong thực tiễn nghề nghiệp” (ĐTB 4.25 – Mức 5) và “Năng lực dạy học” (ĐTB 4.23). Qua phỏng vấn sâu, các nhà tuyển dụng cho biết “Hiện nay nội dung, chương trình phổ thông thay đổi rất nhanh chóng, GV cũng thường xuyên được yêu cầu sử dụng các phương pháp, kỹ thuật dạy học, công nghệ mới, do đó ngoài năng lực dạy học chúng tôi rất cần những giáo viên có khả năng thích ứng nhanh với những thay đổi đồng thời phải có năng lực giải quyết vấn đề đa dạng và phức tạp phát sinh trong thực tiễn nghề nghiệp” (Cô NTM). “Với vai trò đặc thù

và tầm ảnh hưởng của mình, người giáo viên trong thời đại nói không chỉ thích nghi mà còn phải dẫn dắt dư luận, dẫn dắt sự thay đổi của xã hội, bởi nghề dạy học là nghề sáng tạo nhất trong những nghề sáng tạo” (Thầy ĐTH). Trong tiêu chuẩn này, đối với yêu cầu về năng lực chuyên môn cũng khác nhau giữa các bậc học, đối với mầm non (3.67– mức 4) và tiểu học (4.02 – mức 4) mức độ yêu cầu về năng lực chuyên môn thấp hơn so bậc với TH cơ sở (4.31 – mức 5), thể hiện cụ thể trong bảng sau:

Bảng 4. Tổng hợp yêu cầu năng lực chuyên môn (MDU1) theo bậc

Bậc	Mức 1		Mức 2		Mức 3		Mức 4		Mức 5		Tổng	Điểm TB	Mức độ
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%			
Mầm non	0	0.0	2	3.4	25	43.1	21	36.2	10	17.2	58	3.67	4
Tiểu học	0	0.0	0	0.0	15	24.6	30	49.2	16	26.2	61	4.02	4
TH cơ sở	0	0.0	0	0.0	4	8.3	25	52.1	19	39.6	48	4.31	5
Tổng	0	0.0	2	1.2	44	26.3	76	45.5	45	26.9	167	3.98	4

Qua tìm hiểu, chúng tôi ghi nhận các ý kiến cho rằng đối với GV mầm non, các nhà tuyển dụng chú trọng phẩm chất nghề nghiệp và năng lực dạy học, năng lực giáo dục nhiều hơn là các kiến thức chuyên môn bởi ở bậc học này các kiến thức dạy học ở mức độ đơn giản không đòi hỏi GV phải biết nhiều biết sâu về kiến thức. Tuy nhiên, càng lên cao, khi trình độ học sinh càng phát triển, thì lại yêu cầu càng cao về năng lực chuyên môn.

Trong tiêu chuẩn “**năng lực chung**”, hai tiêu chí được nhà tuyển dụng yêu cầu cao nhất đó là “*Năng lực giao tiếp hợp tác*” (4.28); *Năng lực học tập suốt đời và nghiên cứu khoa học* (ĐTB 4.22), *Năng lực tự tổ chức, quản lý công việc của bản thân* (4.20). Qua phỏng vấn, các nhà tuyển dụng đều cho rằng “năng lực giao tiếp hợp tác” là năng lực rất quan trọng đối với người giáo viên. Bởi dạy học chính là quá trình tương tác. “Hàng ngày giáo viên phải giao tiếp và hợp tác với học sinh, phụ huynh, đồng nghiệp... đòi hỏi GV phải có năng lực giao tiếp, hợp tác để xử lý tất cả mối quan hệ nói trên. Những sự cố, những vấn đề bức xúc tạo làm nóng dư luận vừa qua nhiều phần là do GV chưa có đủ năng lực này” (cô NMD). Các Nhà tuyển dụng cũng cho rằng giáo viên rất cần năng lực học tập suốt đời, đó vừa là phương thức học tập hiệu quả nhất để nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ cho mình, vừa là để dạy cách học cho học sinh. Để có thể thích ứng được với những thay đổi hàng ngày, hàng giờ của xã hội, để sống và hoạt động suốt đời không còn con đường nào khác là phải học tập suốt đời. Chỉ khi giáo viên có năng lực học tập suốt đời mới có khả năng hướng dẫn học sinh học tập tốt. Đối với “*Năng lực tự tổ chức quản lý công việc của bản thân*”, các nhà tuyển dụng cho rằng “giáo viên thời đại công nghệ 4.0

phải đồng thời làm cùng lúc rất nhiều việc, ngoài giảng dạy, họ còn được yêu cầu tổ chức các hoạt động giáo dục, vừa là nhà tư vấn xã hội, nhà nghiên cứu... để thực thi tất cả nhiệm vụ đó, người giáo viên rất cần năng lực tự quản lí bản thân, tự lập kế hoạch, tổ chức; phân phối thời gian, nguồn lực; tự giám sát, đánh giá và phản hồi về kết quả để điều chỉnh nỗ lực của bản thân” (cô PTH). Riêng đối với *năng lực ngoại ngữ*, qua phân tích chúng tôi nhận thấy đối với các loại hình trường khác nhau lại có những yêu cầu khác nhau, cụ thể:

Bảng 5. Mức độ yêu cầu năng lực ngoại ngữ (MDU7) phân theo loại hình trường

Loại hình trường	Mức 1		Mức 2		Mức 3		Mức 4		Mức 5		Tổng	Điểm TB	Mức độ
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%			
Công lập	0	0.0	4	4.3	28	29.8	59	62.8	3	3.2	94	3.65	4
Ngoài công lập	0	0.0	1	1.4	13	17.8	28	38.4	31	42.5	73	4.22	4
Tổng	0	0.0	5	3.0	41	24.6	87	52.1	34	20.4	167	3.90	4

Tìm hiểu nguyên nhân của sự khác biệt này, chúng tôi được biết tùy vào mức độ hợp tác quốc tế của các trường mà yêu cầu đối với ngoại ngữ của từng loại hình trường là khác nhau. Các trường công lập chưa quan tâm đến hợp tác quốc tế, hợp tác chủ yếu là trong nước do vậy nhu cầu về ngoại ngữ không cao (3.65 – mức độ 4). Các trường ngoài công lập chú trọng tăng cường ngoại ngữ, mời GV nước ngoài về giảng dạy ngoại ngữ hoặc một số môn, ngoài ra đối với một số trường quốc tế còn trường tổ chức dạy học với nội dung chương trình nước ngoài... Do vậy, yêu cầu ngoại ngữ ở mức độ giao tiếp thành thạo, thậm chí nhiều nhà tuyển dụng ở các trường có yếu tố nước ngoài còn yêu cầu giáo viên có thể giảng dạy bằng tiếng Anh một số môn học hoặc giao tiếp với học sinh hoàn toàn bằng tiếng Anh.

Trong tiêu chuẩn **“phẩm chất nghề nghiệp”**, 4/6 tiêu chí được yêu cầu ở mức cao, đó là các tiêu chí: Say mê, nhiệt tình, yêu nghề, tận tụy với nghề – MUD14 (4.37; Kỉ luật, trách nhiệm, chăm chỉ, kiên nhẫn, chịu được áp lực – MUD13 (4.31)); Yêu học sinh, khoan dung, độ lượng, tôn trọng học sinh – MUD17 (4.28); Thẳng thắn, trung thực, lành mạnh, trong sáng, giản dị, gương mẫu – MUD18 (4.21). Theo các nhà tuyển dụng, phẩm chất nghề nghiệp đặc biệt quan trọng đối với nghề giáo viên. “Chỉ khi giáo viên yêu nghề, yêu trẻ, kiên trì, có phẩm chất tốt mới có thể vượt qua được nhiều khó khăn trong quá trình dạy học. Thực tế cho thấy, những giáo viên thành công, được học sinh và phụ huynh yêu quý, tin tưởng luôn là những người có phẩm chất tốt, đặc biệt là tình yêu nghề” (Cô ĐHA); “nghề giáo vất vả vô cùng lại còn chịu nhiều áp lực từ học sinh, phụ huynh, nhà trường và xã hội, nếu không có tình yêu nghề, yêu học sinh và sự kiên nhẫn sẽ không thể theo đuổi được nghề” (Cô DHY).

Nhìn vào bảng trên ta thấy, mức độ đáp ứng yêu cầu công việc chung của sinh viên tốt nghiệp ngành sư phạm Trường Đại học Thủ đô Hà Nội chỉ ở mức trung bình và thấp hơn so với yêu cầu của nhà tuyển dụng. Với các tiêu chuẩn năng lực chung (2.94) và năng lực nghề nghiệp (2.96) đáp ứng ở mức trung bình thấp nhưng tiêu chuẩn phẩm chất nghề nghiệp lại đáp ứng ở mức độ khá cao.

Trong tiêu chuẩn “**năng lực nghề nghiệp**”, tiêu chí đạt được mức độ hài lòng cao nhất của nhà tuyển dụng là *năng lực giáo dục* (3.46 – MĐ 4) và *Năng lực tạo dựng và quản lý môi trường giáo dục* (3.35 – MĐ 3) trong khi đó năng lực “*giải quyết vấn đề, thích nghi và dẫn dắt sự thay đổi trong thực tiễn nghề nghiệp*” (2,67) được đánh giá thấp nhất. Qua phỏng vấn tìm hiểu sâu, chúng tôi được các nhà tuyển dụng cho biết “sinh viên trường Đại học Thủ đô Hà Nội ra trường lúc đầu bắt nhịp khá tốt, có thể đứng lớp khá vững, nhưng càng về sau lại càng tụt lại, khả năng thích ứng với sự thay đổi của các em còn yếu” (thầy PTH). Tiếp tục tìm hiểu nguyên nhân, chúng tôi nhận thấy tư duy phản biện của SV yếu, lại không có năng lực nghiên cứu, tự học, chủ yếu làm theo những gì được dạy, được bảo không hiểu được bản chất của các vấn đề nên khả năng phát triển trong nghề nghiệp, khả năng thích ứng không cao. Qua phỏng vấn sinh viên và giảng viên giảng dạy, đa phần các ý kiến cho rằng nguyên nhân của vấn đề trên là chương trình các môn học nặng về lý thuyết, ít tạo điều kiện cho sinh viên thảo luận, nghiên cứu, giải quyết vấn đề. PPDH của giảng viên cũng thiên về truyền thụ một chiều, SV ít có cơ hội tương tác, phản biện. Kiểm tra đánh giá cũng chủ yếu đòi hỏi người học ghi nhớ, tái hiện kiến thức, ít dạng bài mở cho sinh viên tự do thể hiện quan điểm của mình... Đối với tiêu chí “*Năng lực dạy học*” (2.96), tuy kết quả chung là thấp, nhưng qua phân tích sâu theo bậc học chúng tôi nhận thấy sự khác biệt khá lớn, số liệu cụ thể trong bảng sau:

Bảng 7. Mức độ đáp ứng năng lực dạy học theo bậc học

Bậc	Mức 1		Mức 2		Mức 3		Mức 4		Mức 5		Tổng	Điểm TB	Mức độ
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%			
Mầm non	6	10.3	18	31.0	25	43.1	9	15.5	0	0.0	58	2.53	4
Tiểu học	1	1.6	7	11.5	25	41.0	23	37.7	5	8.2	61	3.38	4
TH cơ sở	2	4.2	13	27.1	25	52.1	8	16.7	0	0.0	48	2.77	5
Tổng	9	5.4	38	22.8	75	44.9	40	24.0	5	3.0	167	2.91	4

Như vậy, sinh viên tốt nghiệp ngành Tiểu học được đánh giá mức độ năng lực cao nhất trong các bậc học (3.38), trong khi đó ngành giáo dục mầm non chỉ được đánh giá mức điểm 2.56 – MĐ2. Nhà tuyển dụng, qua phỏng vấn cho biết: “SV ngành Giáo dục Mầm non khi về trường chúng tôi phải đào tạo lại nhiều, các em còn loay hoay chưa thể

đứng lớp ngay được, chủ yếu chúng tôi phân các em làm giáo viên phụ sau một thời gian mới dần giao lớp”. Khi phỏng vấn sinh viên Mầm non, các em cho biết, chương trình mà các em được học không sát với thực tế ở trường, có sự khác biệt khá lớn giữa chương trình đào tạo và thực tế dạy học” (SV NTH). Đối với các ngành bậc THCS, nhà tuyển dụng cho hay, “sinh viên mới ra trường còn thiếu tự tin, chưa thành thạo các kỹ năng dạy học”. SV các ngành này khi được hỏi cho biết, chương trình đào tạo chủ yếu là dạy lý thuyết với các học phần về kiến thức chuyên môn ít thực hành và rèn luyện nghiệp vụ sư phạm. “Các học phần phương pháp ở Trường có thời lượng rất ít, chúng em ít có cơ hội để rèn nghiệp vụ, soạn giáo án, tập giảng... các hoạt động thực tế, thực hành, rèn nghiệp vụ cũng không phong phú như các bạn ngành giáo dục tiểu học” (SV TPA). Đây là điểm cần quan tâm trong việc cải tiến chương trình đào tạo.

Trong tiêu chuẩn **năng lực chung**, năng lực đáp ứng cao nhất là *năng lực giao tiếp, hợp tác, xây dựng các mối quan hệ* (3.46), chủ yếu sinh viên tốt nghiệp ngành sư phạm của Đại học Thủ đô Hà Nội đều là người Hà Nội, nên năng lực này cao cũng là điều có thể lý giải. Tuy nhiên “*Năng lực học tập suốt đời và nghiên cứu khoa học*” (2.77), “*Năng lực tự tổ chức, quản lý công việc của bản thân*” (2.83) lại được đánh giá ở mức độ trung bình thấp. Mức đánh giá này cũng phù hợp với những nhận định về “*năng lực giải quyết vấn đề, thích nghi và dẫn dắt sự thay đổi trong thực tiễn nghề nghiệp*” ở trên. Đa phần các ý kiến khi được hỏi đều cho rằng năng lực tự học, tự nghiên cứu và làm việc độc lập của SV Tiểu học trường Đại học Thủ đô Hà Nội là thấp. Khi phỏng vấn sinh viên, các em cho hay vấn đề tự học ở Trường chưa được chú trọng, các em ít khi được yêu cầu lên thư viện tra cứu hay tự tổ chức các hoạt động học tập. Hoạt động cố vấn học tập của trường chưa cố vấn được cho các em phương pháp và cách thức tự học, tự quản lý bản thân, bên cạnh đó chương trình và PPDH, PP kiểm tra đánh giá cũng chưa khuyến khích sinh viên phát triển các năng lực này. Các em chủ yếu chỉ được đánh giá dựa vào kết quả làm việc trên lớp chứ không bằng các kết quả tự học của bản thân. Sinh viên cũng không được hướng dẫn nhiều về các phương pháp nghiên cứu khoa học, các kỹ năng học tập độc lập... các em chủ yếu vẫn học tập theo phương pháp học của phổ thông. Đối với “*năng lực ngoại ngữ*”, mức độ đáp ứng cũng lại phụ thuộc vào các loại hình trường khác nhau.

Bảng 8. Mức độ đáp ứng năng lực ngoại ngữ (MDU7) phân theo loại hình trường

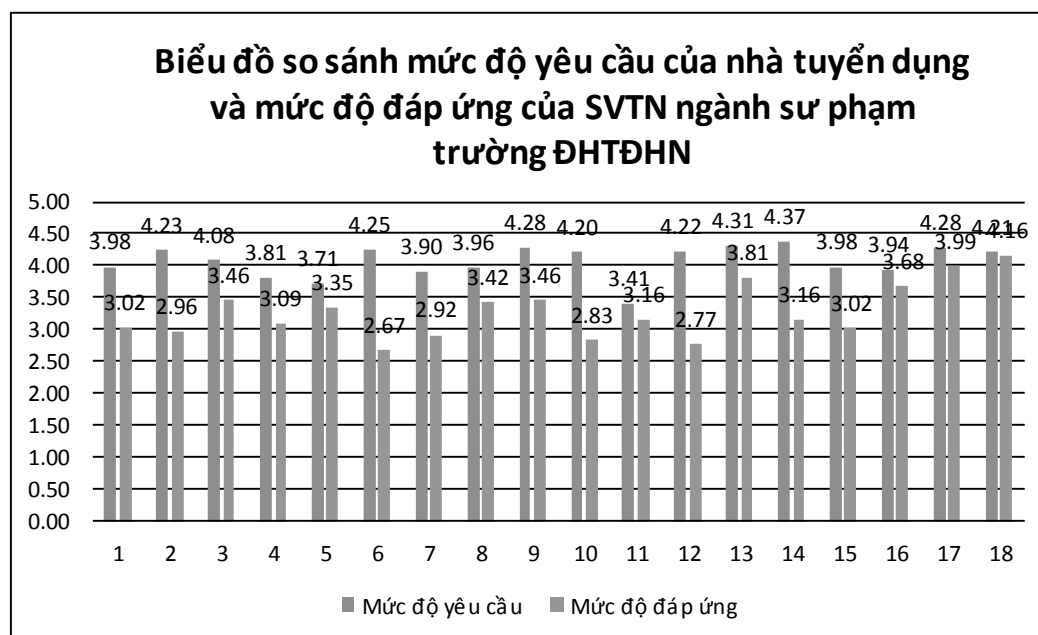
Loại hình trường	Mức 1		Mức 2		Mức 3		Mức 4		Mức 5		Tổng	Điểm TB	Mức độ
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%			
Công lập	0	0.0	10	10.6	52	55.3	27	28.7	5	5.3	94	3.29	4
Ngoài công lập	9	12.3	31	42.5	25	34.2	8	11.0	0	0.0	73	2.32	4
Tổng	9	5.4	41	24.6	77	46.1	35	21.0	5	3.0	167	2.92	4

Như vậy, mặc dù điểm trung bình trung của 167 ý kiến khảo sát về mức độ đáp ứng của năng lực ngoại ngữ là 2.92 nhưng trong khi mức độ hài lòng của các nhà tuyển dụng loại hình trường công lập là 3.29 (MĐ trung bình cao) nhưng ở các trường ngoài công lập lại chỉ đạt 2.32 (MĐ khá thấp). Điều này cũng dễ hiểu vì cùng một chương trình đào tạo, cùng hệ thống giáo viên ngoại ngữ nên kết quả đầu ra của sinh viên cũng khá tương đồng nhau, tuy nhiên mức độ yêu cầu năng lực ngoại ngữ của từng loại hình trường lại khác nhau (như đã phân tích ở trên) nên mức độ hài lòng cũng khác nhau. Để tìm hiểu giải pháp cho vấn đề này, chúng tôi phỏng vấn giảng viên và sinh viên, một số ý kiến cho rằng, Nhà trường cần có chương trình mở, đa dạng và linh hoạt với nhiều học phần tự chọn, cần gia tăng cơ hội được lựa chọn của sinh viên trong việc học ngoại ngữ nói riêng và các năng lực khác nói chung. Với những em xác định vị trí việc làm tương lai là các trường quốc tế, trường có yếu tố nước ngoài cần định hướng và tạo điều kiện cho các em học tăng cường ngoại ngữ. Chương trình hiện nay của Nhà trường tuy đào tạo theo phương thức học chế tín chỉ nhưng các học phần tự chọn trong chương trình ít, chủ yếu là tự chọn bắt buộc do vậy không khuyến khích năng lực và tạo ra sự khác biệt, lợi thế cạnh tranh đáp ứng sự đa dạng của yêu cầu đầu ra đối với SV.

Trong tiêu chuẩn **“Phẩm chất nghề nghiệp”**, ở hầu hết các tiêu chí, SV đáp ứng ở mức khá cao và gần ngang bằng với yêu cầu của nhà tuyển dụng. Chỉ lưu ý 2 tiêu chí *Say mê, nhiệt tình, yêu nghề, tận tụy với nghề* (3.16); *Tự tin, độc lập, chủ động, tích cực, năng động, linh hoạt, sáng tạo* (3.02) là ở mức trung bình và thấp hơn nhiều so với yêu cầu của nhà tuyển dụng. Tìm hiểu sâu chúng tôi được biết, “nhiều sinh viên mới ra trường chưa có nhận thức đầy đủ về nghề nghiệp nên khi tiếp xúc với thực tiễn các em bị hụt hẫng, dễ dẫn đến tình trạng giảm niềm say mê với nghề nghiệp, nhiều em chỉ sau một thời gian ngắn làm việc lại chuyển làm nghề khác hoặc tiếp tục đi học. Chỉ sau một thời gian gắn bó với nghề các em mới lại có lại được lòng yêu nghề thực sự” (Cô HTVQ). Sinh viên khi được hỏi có nguyện vọng được tư vấn và giáo dục về nghề nghiệp sâu hơn. Một số ý kiến cho rằng “trong quá trình đào tạo chúng em chỉ được học các học phần riêng lẻ mà không có nội dung nào giúp chúng em nhìn tổng thể được cả cấu trúc hệ thống của các hoạt động của người giáo viên dưới trường phổ thông. Do vậy, như thầy bói xem voi, chúng em không hiểu đầy đủ và sâu sắc về nghề nghiệp tương lai của mình nên không tránh khỏi hụt hẫng khi ra trường” (SV LTNH). Bên cạnh đó, một số nhà tuyển dụng cho biết, “SV có năng lực giao tiếp khá tốt, khá tự tin năng động và tích cực nhưng mức độ độc lập, chủ động, linh hoạt và sáng tạo trong công việc còn hạn chế”. Nguyên nhân của vấn đề này được cho rằng tương tự như lí do hạn chế về tư duy phản biện và năng lực tự học, tự nghiên cứu như đã phân tích ở trên.

3.3. So sánh mức độ yêu cầu công việc của nhà tuyển dụng và mức độ đáp ứng của sinh viên tốt nghiệp ngành sư phạm Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Biểu đồ sau đây cho mức độ khác biệt giữa yêu cầu của nhà tuyển dụng và kết quả mức độ đáp ứng của sinh viên tốt nghiệp trường Đại học Thủ đô Hà Nội đối với từng tiêu chí thành tố cụ thể trong năng lực của người lao động.



Nhìn vào biểu đồ, chúng ta thấy khá rõ sự chênh lệch giữa yêu cầu của nhà tuyển dụng và mức độ đáp ứng của sinh viên ở các tiêu chí: MDU2 – Năng lực dạy học, MDU6 – Năng lực giải quyết vấn đề, thích nghi và dẫn dắt sự thay đổi trong thực tiễn nghề nghiệp, MDU10 – Năng lực tự tổ chức, quản lý công việc của bản thân, MDU12 – Năng lực sử dụng ngoại ngữ, MDU14 – Say mê, nhiệt tình, yêu nghề, tận tụy với nghề. Nguyên nhân và các luận giải cho sự khác biệt này chúng tôi cũng đã phân tích ở trên. Trong phần giải pháp cải tiến chương trình sau đây, chúng tôi cũng sẽ tiếp tục chỉ ra các giải pháp cụ thể cho các vấn đề trên.

4. GIẢI PHÁP CẢI TIẾN CHƯƠNG TRÌNH

4.1. Cải tiến mục tiêu giáo dục

Để nâng cao khả năng đáp ứng công việc cho người lao động thì cần phải phát triển chương trình đào tạo theo hướng tiếp cận năng lực, phát huy giá trị riêng biệt cho SV nhằm rút ngắn khoảng cách giữa đào tạo và sử dụng lao động. Việc phát triển chương trình phải dựa trên các tiêu chí và theo yêu cầu của bên sử dụng thay vì dựa vào ý muốn chủ quan của

bên đào tạo. Bước đầu tiên trong quá trình đào tạo – phát triển chương trình bắt đầu bằng việc tạo lập mối quan hệ giữa cơ sở đào tạo với các cơ sở sử dụng lao động thông qua điều tra thị trường lao động để xác định nhu cầu về nhân lực cho từng ngành nghề cụ thể. Dựa trên những thông tin nhà tuyển dụng cung cấp về nhu cầu sử dụng lao động và tiêu chí tuyển dụng cũng như các thông tin khác liên quan đến việc xác định hồ sơ nghề nghiệp. Hồ sơ nghề nghiệp được chuyển tải thành hồ sơ năng lực (hồ sơ tốt nghiệp – chuẩn đầu ra) bao gồm tổ hợp các phẩm chất, năng lực được xây dựng theo nhiều mức độ khác nhau mà một sinh viên tốt nghiệp nên có sau khi hoàn thành chương trình đào tạo, đó chính là mục tiêu giáo dục xuyên suốt trong quá trình đào tạo.

Nhà trường cần rà soát, điều chỉnh chuẩn đầu ra các chương trình đào tạo ngành sư phạm, lấy ý kiến góp ý của Nhà tuyển dụng. Khi xây dựng mục tiêu giáo dục, Nhà trường cần đặc biệt chú ý đến việc phát triển năng lực học tập suốt đời (lifelong learning) để người học có khả năng chuyển giao và áp dụng các kỹ năng và kiến thức để thích ứng nhanh với sự thay đổi nhanh chóng của giáo dục phổ thông. Đó là năng lực cốt lõi, năng lực chìa khoá để phát triển mọi năng lực khác của người học. Đây cũng là năng lực mà nhà tuyển dụng rất chú trọng.

4.2. Cải tiến nội dung, chương trình đào tạo

Khi xây dựng chương trình đào tạo ngành sư phạm nên tách biệt khỏi quan điểm logic cấu trúc môn học truyền thống, cần xây dựng chương trình đào tạo theo địa chỉ sử dụng, đáp ứng nhu cầu của nhà tuyển dụng theo hướng mở và dựa vào năng lực. Nội dung, chương trình, giáo trình giảng dạy cần xây dựng có tính mềm dẻo và cởi mở một mặt phải đảm bảo tính cập nhật kịp thời với khoa học, thực tế nghề nghiệp; nhưng mặt khác phải tính đến tính sự thay đổi, biến động của giáo dục phổ thông trong tương lai. Muốn vậy, cần tổ chức chương trình dưới dạng hệ thống mô–đun mang lại sự tiện ích và tính linh hoạt cao hơn cho người học. Một mô–đun học tập là một đơn vị học tập tương đối độc lập mà học viên có thể tiếp thu được. Hoàn thành học tập một mô–đun là học viên đạt được một phần năng lực trong hồ sơ năng lực nghề nghiệp thuộc chương trình đào tạo.

Nhà trường đồng thời cần đẩy mạnh bổ sung kỹ năng chuyên môn nghiệp vụ theo giảm bớt thời lượng lý thuyết, tăng cường thời lượng thực hành trong các môn học đặc biệt đối với các ngành giáo dục mầm non và các ngành đào tạo giáo viên THCS. Không kể đến khối kiến thức giáo dục đại cương, khối kiến thức giáo dục chuyên nghiệp của các ngành này hầu hết phân bổ theo hướng 85% là các giờ lý thuyết, chỉ có 15–20% là các giờ thực hành. Trong khi đó, cũng cần bổ sung vào chương trình đào tạo những năng lực còn yếu hoặc còn thiếu như trong phản hồi của đơn vị sử dụng lao động: Mô–đun về phương pháp

học tập suốt đời; phương pháp quản lý cá nhân, ngoại ngữ... Chương trình đào tạo cũng bổ sung các nội dung về nghề giúp SV nhận thức rõ hơn nữa về đặc điểm và các yêu cầu của nghề, hình thành cho các em lòng yêu nghề từ khi còn ngồi trên ghế nhà trường và các giá trị nghề nghiệp sâu sắc. Trường cần phải thường xuyên thẩm định, đánh giá hiệu quả của chương trình dạy học trên cơ sở đó bổ sung các nội dung nếu cần để đảm bảo các chương trình dạy học phải luôn có tính ứng dụng cao, phù hợp với người học và nơi sử dụng. Các môn tự chọn cho phép sinh viên đăng kí học những môn do chính họ quyết định chọn. Một số môn tự chọn là một phần của chương trình chuyên ngành và cho phép sinh viên cụ thể hoá trong những lĩnh vực cho trước. Những môn tự chọn này giúp họ tập trung mục tiêu vào lĩnh vực mà họ quan tâm và rèn luyện những kỹ năng, kiến thức mà thị trường tuyển dụng cần và đem lại cho sinh viên một cơ hội để phân biệt bản thân mình với người khác, theo đuổi những mối quan tâm riêng của mình, và xây dựng tương lai nghề nghiệp dựa trên thế mạnh và tài năng của mình.

4.3. Cải tiến phương pháp giảng dạy

Để nâng cao năng lực giải quyết vấn đề, khả năng thích nghi dẫn dắt sự thay đổi, năng lực tự học tự nghiên cứu hay năng lực tự tổ chức quản lý bản thân, cần thay đổi phương pháp dạy học trong Nhà trường. Dạy học cần động viên, khuyến khích người học tích cực tham gia vào quá trình nâng cao năng lực nhận thức và tư duy, chỉ dẫn và giúp đỡ họ phát triển các kỹ năng học tập độc lập như tự quyết định mục tiêu của bản thân, tự tìm kiếm và xử lý thông tin, tự đánh giá năng lực và chất lượng học tập của mình. Một số giải pháp cần chú trọng để nâng cao mức độ đáp ứng yêu cầu công việc của sinh viên tốt nghiệp ngành sư phạm là:

- Hướng dẫn sinh viên tư duy phản biện, suy nghĩ phê phán theo hướng khác, lật ngược lại vấn đề.
- Khuyến khích sinh viên đặt câu hỏi, nêu ý kiến, nghĩ ra nhiều phương pháp giải quyết vấn đề, có ý tưởng mới, chính kiến riêng và cho phép lập luận bảo vệ chính kiến đó.
- Tạo điều kiện cho người học tham gia vào mọi khâu của quá trình dạy học như: lập kế hoạch bài giảng, lựa chọn, sưu tầm tư liệu, chuẩn bị phương tiện, chia sẻ thông tin, giải quyết vấn đề, đánh giá, phản hồi...
- Khuyến khích người học tự định hướng mục tiêu, xây dựng kế hoạch học tập và lựa chọn các chiến lược nhận thức.
- Tạo cho SV cơ hội cộng tác và làm việc theo nhóm, giúp họ làm quen với việc hợp tác, với việc tôn trọng quan điểm của nhau, biết cách thoả thuận, đàm phán để đạt tới mục đích chung.

– Tận tạo cơ hội cho người học lựa chọn như: lựa chọn các nhiệm vụ học tập; chọn chủ đề báo cáo, viết tự luận... sử dụng các tình huống thực tiễn trong giảng dạy, yêu cầu sinh viên liên hệ những gì học được trong nhà trường với thực tế bên ngoài.

4.4. Cải tiến kiểm tra đánh giá

Cần cải tiến kiểm tra đánh giá theo tiếp cận năng lực với mục tiêu để phát triển người học hay đánh giá vì sự tiến bộ của người học. GV cần sử dụng đa dạng các loại hình kiểm tra đánh giá ở các thời điểm khác nhau của quá trình dạy học. GV cần phổ biến trước mục tiêu và yêu cầu đánh giá để SV nắm được trước khi tiến hành các nhiệm vụ học tập để làm cơ sở cho việc tự đánh giá của SV. Cần đánh giá trong suốt quá trình dạy học, nhấn mạnh sự hợp tác, quan tâm đến kinh nghiệm của người học, tập trung vào năng lực thực tế, với các phương pháp và hình thức đa dạng, phong phú đã trở nên phổ biến hiện nay như: “Đánh giá phát triển”, “Đánh giá xác thực”, “Đánh giá mở” và “Đánh giá sáng tạo”, “Tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng”... Cần tăng cường đánh giá quá trình, đánh giá sơ khởi đánh giá các hoạt động tự học của SV, tích cực ứng dụng công nghệ thông tin trong kiểm tra, đánh giá. Cần xem đánh giá với tư cách là một quá trình học tập, sinh viên không chỉ là người bị đánh giá mà người tham gia đánh giá, giảng viên phải chỉ dẫn cho sinh viên cách thức đánh giá thế nào, sinh viên phải học được cách đánh giá của giảng viên, phải biết đánh giá lẫn nhau và biết tự đánh giá để phát triển năng lực tự học và năng lực tự quản lý của bản thân. Giảng viên và sinh viên cần chú trọng tạo ra các nhiệm vụ có ý nghĩa, sử dụng cách đánh giá đa diện, tương tác tích cực, tập trung vào các năng lực thực hiện, năng lực tư duy bậc cao.

4.5. Cải tiến công tác hỗ trợ sinh viên

Trong các công tác hỗ trợ sinh viên, Nhà trường cần đặc biệt chú trọng đến hoạt động cố vấn học tập. Cần thiết lập đội ngũ cố vấn học tập và trợ giảng linh hoạt, hiệu quả, luôn sẵn sàng đáp ứng nhu cầu tham vấn của SV. Cố vấn học tập thay vì chỉ quản lý sinh viên như hiện nay cần tập trung vào nhiệm vụ chính là hướng dẫn phương pháp học tập, nghiên cứu, hỗ trợ người học đưa ra các quyết định giải quyết những khó khăn trong học tập. Hơn thế nữa phải định hướng mục tiêu học tập, mục tiêu cuộc sống, giúp người học khám phá bản thân, tạo động lực và niềm tin của người học.

Bên cạnh đó, Nhà trường cần tăng cường tổ chức các hoạt động hỗ trợ thực tế, giúp SV xâm nhập thực tế, nâng cao kiến thức chuyên môn nghiệp vụ và năng lực giải quyết vấn đề, hình thành hiểu biết và phát triển tình yêu nghề nghiệp. Nhà trường có thể tổ chức giao lưu SV với các nhà doanh nghiệp, tham gia thực tế các doanh nghiệp liên quan đến lĩnh vực được đào tạo, tăng cường các hoạt động thực hành, thực tế, rèn luyện nghiệp vụ sư phạm đặc biệt cho ngành giáo dục mầm non và các ngành đào tạo giáo viên THCS... Nên tổ chức các chuyên đề giáo dục kỹ năng mềm cho người học bên cạnh chương trình chính khóa; phát huy vai trò của các câu lạc bộ của sinh viên để nâng cao hơn nữa năng lực còn thiếu hụt để đáp ứng yêu cầu của công việc.

Việc trang bị một cách đồng bộ những điều kiện, phương tiện thực hiện đào tạo là một trong những yêu cầu không thể thiếu. Những điều kiện vật chất được đặt ra ở đây là hệ thống giáo trình, tài liệu, thư viện điện tử, hạ tầng mạng Internet... phải được đảm bảo nhằm phát huy cao độ tính chủ động của sinh viên trong quá trình học tập; trang thiết bị, phòng ốc phải phù hợp cho mọi loại lớp học khác nhau; điều kiện giảng dạy cũng cần được tin học hoá. Thư viện, tài nguyên học tập phong phú và cập nhật sẽ đem lại nhiều lợi ích to lớn cho người học và người dạy trong đào tạo theo học chế tín chỉ, đặc biệt là tài nguyên Internet... Cần tăng cường biên soạn, sưu tầm giáo trình, tài liệu đặc biệt là các giáo trình điện tử kết hợp với việc giới thiệu, hướng dẫn khai thác các nguồn tài liệu tham khảo đa dạng, websites chuyên ngành...

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đinh Quang Báo (2017), *Chương trình đào tạo giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông*, – Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội
2. Ngô Xuân Bình (2011), “Đào tạo nguồn nhân lực của TP. Hồ Chí Minh hướng tới thị trường tuyển dụng lao động”, – *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, (tháng 06/2011)
3. Đặng Thành Hưng (2014), “Năng lực và giáo dục theo tiếp cận năng lực”, – *Tạp chí Quản lý giáo dục*, số 43 tháng 12/2014, tr.18–26.
4. Phùng Xuân Nhạ (2009), “Mô hình đào tạo gắn với nhu cầu của doanh nghiệp Việt Nam hiện nay”, – *Tạp chí khoa học Đại học Quốc gia Hà Nội*, số Kinh tế và Kinh doanh, (số 25), tr.1–8.

ASSESSING THE ABILITIES TO MEET WORKING REQUIREMENTS OF HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY PEDAGOGIC STUDENTS ACCORDING TO EMPLOYERS' OPINIONS

Abstract: *Improving the quality of training to suffice the demand for highly qualified human resources serving the society is an important requirement in the educational development process in Vietnam. Purpose of the research was to assess the abilities to meet working requirements of Hanoi Metropolitan University pedagogic students according to employers' opinions in order to help our school have a view about realities of students after graduation. Therefore, school will have methods to adjust and redesign training programs to achieve the required standards of recruitment units. Based on results of the research, we also suggested some solutions to improve not only the quality of training programs in pedagogical areas but also the pedagogy management at Hanoi Metropolitan University.*

Keywords: *Assessment, meet working, graduate, pedagogy, training programs, higher education, student competence, learning outcomes.*

BÀI TẬP HOÁ HỌC TRUNG HỌC CƠ SỞ – GÓC NHÌN TỪ CUỘC SỐNG

Nguyễn Hồng Chiến, Phạm Ngọc Sơn

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Trong cuộc sống có rất nhiều hiện tượng, sự vật, sự việc được giải thích bằng kiến thức khoa học, trong đó có Hoá học. Việc xây dựng, sử dụng các bài tập có liên quan đến đời sống hàng ngày không chỉ giúp học sinh hứng thú hơn trong học tập mà còn giúp các em phát triển năng lực của bản thân.

Từ khoá: Hoá học và đời sống; bài tập gắn với thực tiễn.

Nhận bài ngày 05.5.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 20.5.2018

Liên hệ tác giả: Nguyễn Hồng Chiến; Email: nhchien@daihocthudo.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Là môn khoa học vừa lí thuyết vừa thực nghiệm, Hoá học có rất nhiều khả năng trong việc phát triển năng lực nhận thức cho học sinh. Nó cung cấp cho học sinh những tri thức khoa học phổ thông, cơ bản về chất; sự biến đổi các chất; mối liên hệ môi trường và con người. Việc vận dụng kiến thức, lí thuyết Hoá học để lí giải các hiện tượng xảy ra trong thực tế cuộc sống sẽ làm phát triển tính tích cực, tự lập, óc sáng kiến, kích thích hứng thú học tập ở học sinh.

Hiện nay, trong chương trình giáo dục bậc trung học cơ sở (THCS), số lượng các bài tập giải thích các hiện tượng, những vấn đề liên quan đến hoá học trong đời sống, sản xuất xảy ra trong thực tiễn chưa đa dạng, chưa nhiều, chưa đáp ứng được nhu cầu. Trong bài viết này, chúng tôi xin được chọn lọc, xây dựng một số bài tập hoá học thuộc chương trình THCS, mà nội dung của nó giải thích các hiện tượng xảy ra trong đời sống hàng ngày, đồng thời gợi ý một vài cách sử dụng các bài tập này trong dạy học.

2. MỘT SỐ BÀI TẬP HOÁ HỌC GIẢI THÍCH CÁC HIỆN TƯỢNG

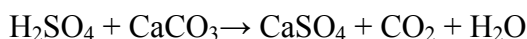
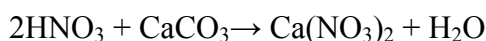
2.1. Hệ thống bài tập giải thích các hiện tượng xảy ra trong sinh hoạt

Bài 1: Trong tiệc cưới, khi cô dâu và chú rể rót rượu thì có khói bay lên từ tháp rượu tạo không khí lãng mạn, ấm áp. Người ta tạo hiệu ứng khói này bằng cách nào?

Trả lời: Người ta sử dụng nước đá khô (hay còn gọi là tuyết cacbonic) được điều chế từ khí CO₂ hoặc CO₂ hoá lỏng. Đây là tác nhân lạnh ở thể rắn cung cấp hơi lạnh bằng cách biến đổi trạng thái: đá khô thăng hoa thành hơi, không qua trạng thái lỏng tạo nên làn khói bay lên từ tháp rượu.

Bài 2: Trên thế giới nhiều công trình làm bằng đá vôi bị phá huỷ bởi các trận mưa axit. Tại sao các trận mưa axit lại có khả năng phá huỷ các công trình như vậy?

Trả lời: Đá vôi có thành phần chủ yếu là canxi cacbonat (CaCO₃) khi gặp các trận mưa chứa những loại axit vô cơ như H₂SO₄, HNO₃, canxi cacbonat sẽ bị hoà tan theo phản ứng:



Bài 3: Mùa hè, bố mẹ Dũng xây một căn nhà nhỏ trong vườn để nuôi gà đẻ trứng. Dũng được bố giao nhiệm vụ trộn vữa (trộn đều vôi, cát, xi măng và nước theo tỉ lệ) rồi xách ra cho bố xây. Sau vài hôm, bàn tay, bàn chân Dũng bị tróc da, ngứa.

a. Nguyên nhân nào khiến chân, tay Dũng bị tróc da và ngứa?

b. Để không xảy ra tình trạng tay, chân bị tróc da và ngứa, Dũng nên làm gì vào mỗi buổi tối. Hãy đề xuất phương án để giúp Dũng?

Trả lời:

a. Vữa xây dựng có môi trường kiềm là môi trường ăn da. Việc da tiếp xúc trực tiếp với vữa đã gây ra tình trạng tróc ngứa.

b. Để không xảy ra tình trạng tay, chân bị tróc da và ngứa, Dũng nên rửa sạch tay chân rồi ngâm vào nước pha một ít giấm hoặc đeo găng tay bảo hộ lao động trước khi trộn vữa.

Bài 4: Em hãy cho biết tại sao CO₂ được dùng để dập tắt đám cháy?

Trả lời: Khí CO₂ nặng hơn không khí và không tác dụng với oxi nên nó có tác dụng ngăn không cho vật cháy tiếp xúc với oxi trong không khí. Do đó, khí CO₂ được dùng để dập tắt các đám cháy.

Bài 5: Trong các nhà hàng, khách sạn, người ta thường dùng đá khô để bảo quản thực phẩm. Em hãy giải thích tại sao?

Trả lời: Nước đá khô (không độc hại), được ứng dụng thích hợp để bảo quản những sản phẩm kị nước và dùng làm đông lạnh thực phẩm. Khả năng làm lạnh của CO₂ làm ức chế sống của vi sinh vật, giữ được vị ngọt, màu sắc hoa quả; đồng thời hạn chế được tổn hao khối lượng tự nhiên của sản phẩm do sự bay hơi từ bề mặt sản phẩm và các quá trình lên men, phân huỷ.

Bài 6: Khi ta xóc lon nước ngọt có gas trước khi mở, nước sẽ bắn tung tóe khi ta mở nắp. Tại sao lại có hiện tượng này?

Trả lời: Nước ngọt có gas là do được nén thêm khí CO_2 . Ở các nhà máy sản xuất nước ngọt, người ta dùng áp lực lớn để ép CO_2 hoà tan vào nước. Sau đó nạp vào bình và đóng kín lại thì thu được nước ngọt.

Khi mở nắp bình, áp suất bên ngoài thấp nên CO_2 lập tức bay vào không khí. Vì vậy các bọt khí thoát ra giống như lúc ta đun nước sôi. Trước khi mở, nếu xóc lon nước ngọt, độ tan của khí cũng bắt đầu giảm, một phần khí lên khoảng trống trong chai làm tăng áp suất trong chai và làm gia tăng chênh lệch áp suất, nên khi mở bọt sẽ bắn ra rất mạnh.

Bài 7: Khi vắt chanh vào nước luộc rau muống thì nước rau muống chuyển màu, tại sao lại có hiện tượng đó ?

Trả lời: Trong rau muống và vài loại rau khác có chất chỉ thị màu, trong chanh có chứa 7% axit xitric. Vắt chanh vào nước rau làm dung dịch có tính axit, do đó làm thay đổi màu của nước rau. Khi chưa vắt chanh nước rau muống màu xanh là chất chứa kiềm.

Bài 8: Em hãy giải thích vì sao “viên sủi” cho vào nước lại sủi bọt?

Trả lời: Trong “viên sủi” có những chất hoá học có tác dụng chữa bệnh, ngoài ra còn có một ít bột natri hiđrocacbonat NaHCO_3 và bột axit hữu cơ như axit xitric (axit có trong quả chanh). Khi “viên sủi” gặp nước tạo ra dung dịch axit. Dung dịch này tác dụng với muối NaHCO_3 sinh ra khí CO_2 . Khí này thoát ra khỏi cốc nước dưới dạng bọt khí.

Bài 9: Vì sao axit nitric HNO_3 đặc lại phá thùng quần áo?

Trả lời: Quần áo chúng ta mặc hàng ngày thường được dệt bằng sợi bông, thành phần hoá học của sợi bông là xenlulozơ. Xenlulozơ không tan trong nước và đa số các dung môi khác nhưng dễ tan trong axit đặc nên làm thùng quần áo.

Bài 10: Axit fomic (HCOOH) có trong nọc kiến, nọc ong, sâu róm. Khi bị ong, kiến đốt hoặc chạm tay vào sâu róm, em hãy chọn một hoá chất đơn giản để bôi vào vết ong, kiến đốt cho khỏi sưng tấy và giải thích cách làm của em.

Trả lời: Ta có thể bôi vôi vào vết ong đốt, kiến đốt do trong nọc độc của con ong, kiến (và một số côn trùng khác) có axit hữu cơ. Vôi là chất bazơ nên có khả năng trung hoà axit làm ta đỡ đau hơn.

Bài 11: Thường thường các cụ khi ăn trâu, tại sao lại phải có đủ cau, trâu và vôi, nhất là không thể thiếu vôi?

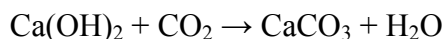
Trả lời: Trong lá trâu có chứa tinh dầu, trong hạt cau có chứa một chất gọi là arecolin, chất này có tính độc. Không có vôi miếng trâu không thể chuyển sang màu đỏ, vôi là chất

kiềm khi tác dụng với arecolin làm chất này chuyển thành arecaidin không độc mà có tác dụng gây hưng phấn, ẩm áp làm cho da mặt hồng hào, môi đỏ thắm, chống cảm cúm, diệt khuẩn làm sạch miệng, làm chặt chân răng.

Bài 12: *Tại sao các loại trứng gia cầm dù có dính bùn đất hoặc bị bẩn cũng không nên rửa sạch. Để bảo quản lâu, không bị hư người ta thường nhúng trứng vào nước vôi trong?*

Trả lời: Trên bề mặt trứng có nhiều lỗ nhỏ, khi ta rửa trứng thì sẽ làm cho lớp keo mỏng bám trên bề mặt trứng bị rửa trôi. Vỏ trứng bị phá bỏ lớp bảo vệ nên các vi khuẩn dễ dàng xâm nhập vào làm hỏng trứng.

Để bảo quản trứng lâu, không bị hư, người ta thường nhúng trứng vào nước vôi trong. Nước vôi trong có tính sát trùng, ngoài ra chúng còn phản ứng với khí CO₂ thoát ra trong quá trình hô hấp tạo thành Canxi cacbonat (CaCO₃).



Chính CaCO₃ đã bịt kín các lỗ nhỏ trên bề mặt vỏ trứng và vi khuẩn không đột nhập vào trứng được.

Bài 13: *Tại sao khi đi qua các lò hấp bánh bao ta thường thấy có mùi khai?*

Trả lời: (NH₄)₂CO₃ được dùng làm bột nở vì khi trộn thêm bột mì hoặc các bột khác, lúc nướng bánh (NH₄)₂CO₃ phân huỷ thành các chất khí và hơi làm cho bánh xốp và nở, trong đó có khí NH₃ khiến cho ta ngửi thấy mùi khai.



Bài 14: *“Không thể bóc được quả trứng nếu không đập vỡ vỏ” – Ý kiến đó đúng hay sai?*

Trả lời: Ý kiến đó sai. Vì thành phần chính của vỏ quả trứng chủ yếu là CaCO₃ nên khi cho quả trứng vào dung dịch HCl, sẽ xảy ra phản ứng hoá học:



Khi đó ta có thể bóc sạch vỏ quả trứng mà không cần đập vỡ vỏ.

Bài 15: *Vì sao người ta có thể dùng nước muối sinh lí để rửa mắt?*

Trả lời: Nước mắt mặn vì trong nước mắt có tới 6 gam muối. Nước mắt sinh ra từ tuyến lệ nằm phía trên mí ngoài của nhãn cầu. Nước mắt có tác dụng bôi trơn nhãn cầu làm cho nhãn cầu không bị khô, bị xước và vì có muối nên còn có tác dụng hạn chế bớt sự phát triển của vi khuẩn trong mắt. Để vệ sinh mắt, người ta dùng nước muối sinh lí có nồng độ muối ăn tương tự trong nước mắt.

Bài 16: *Các bà nội trợ trong gia đình thường truyền tai nhau “mẹo nhỏ” là khi luộc rau muống nên cho vào trước một ít muối ăn (NaCl). Việc làm như vậy có tác dụng gì?*

Trả lời: Do nhiệt độ sôi của nước ở áp suất 1 atm là 100°C , nếu ta thêm NaCl thì lúc đó làm cho nhiệt độ của nước muối khi sôi (dung dịch NaCl loãng) là $> 100^{\circ}\text{C}$. Do nhiệt độ sôi của nước muối cao hơn của nước nên rau chín nhanh hơn, thời gian luộc rau không lâu nên rau mất ít vitamin. Vì vậy khi đó rau muống sẽ mềm hơn và xanh hơn.

Bài 17: *Trước khi thi đấu các VĐV thể thao cần xoa bột trắng vào lòng bàn tay, loại bột trắng đó là chất gì? Làm vậy nhằm mục đích gì?*

Trả lời: Loại bột màu trắng có tên gọi là “Magie cacbonat” (MgCO_3) mà người ta vẫn hay gọi là “bột magie”. MgCO_3 là loại bột rắn mịn, nhẹ có tác dụng hút ẩm rất tốt. Khi tiến hành thi đấu, bàn tay của các vận động viên thường có nhiều mồ hôi. Điều đó đối với các vận động viên thi đấu thể thao hết sức bất lợi. Khi có nhiều mồ hôi ở lòng bàn tay sẽ làm giảm độ ma sát khiến các vận động viên sẽ không nắm chắc được các dụng cụ khi thi đấu. Điều này không chỉ ảnh hưởng xấu đến thành tích mà còn gây nguy hiểm khi trình diễn. MgCO_3 có tác dụng hấp thụ mồ hôi đồng thời tăng cường độ ma sát giữa bàn tay và các dụng cụ thể thao giúp vận động viên có thể nắm chắc dụng cụ và thực hiện các động tác chuẩn xác hơn.

2.2. Bài tập giải thích các hiện tượng thiên nhiên

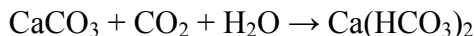
Bài 18: *Trong những năm gần đây, người ta thường nhắc đến “Sự nóng lên của toàn cầu”, “Hiệu ứng nhà kính”, nguyên nhân chính của hiện tượng này là do tăng sự thải khí CO_2 . Vì sao khí CO_2 lại là nguyên nhân chính của hiện tượng này?*

Trả lời: Khí cacbonic CO_2 trong khí quyển chỉ hấp thụ một phần những tia hồng ngoại (tức là những bức xạ nhiệt) của Mặt Trời và giữ lại những bức xạ nhiệt mà mặt đất phát ngược trở lại làm cho Trái Đất ấm lên. Theo tính toán của các nhà khoa học thì nếu hàm lượng CO_2 trong khí quyển tăng lên gấp đôi so với hiện tại thì nhiệt độ ở mặt đất tăng lên 4°C .

Về mặt hấp thụ bức xạ, lớp CO_2 ở trong khí quyển tương đương với lớp thủy tinh của các nhà kính dùng để trồng cây, trồng hoa ở xứ lạnh. Do đó, hiện tượng làm cho Trái Đất ấm lên bởi khí CO_2 được gọi là hiệu ứng nhà kính.

Bài 19: *Trong các hang động của núi đá tạo thành bức rèm đá lộng lẫy nhiều chỗ lại tạo thành rừng măng đá, có chỗ lại tạo thành các cây cột đá vĩ đại (do nhũ đá và măng đá nối với nhau) trông rất đẹp. Bằng sự hiểu biết của mình em hãy giải thích sự tạo thành nhũ đá, măng đá. Viết phương trình phản ứng xảy ra nếu có.*

Trả lời: Trên đỉnh các hang động, núi đá vôi có các kẽ nứt rất nhỏ khiến nước mưa thấm dần xuống kết hợp với đá vôi và khí cacbonic trong không khí tạo thành muối canxi hiđrocacbonat tan chảy xuống:



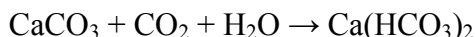
Một phần muối canxi hidrocarbonat chuyển lại thành đá vôi, ngày qua ngày tạo thành nhũ đá. Một phần muối canxi hidrocarbonat rơi xuống đất rồi mới chuyển thành đá vôi, qua nhiều ngày tạo thành măng đá.



Như vậy lớp CaCO_3 dần dần lưu lại ngày càng nhiều, dày tạo thành những hình thù đa dạng.

Bài 20: Ông cha ta có câu: “Nước chảy đá mòn”. Em hãy nêu ý nghĩa hoá học của câu tục ngữ trên.

Trả lời: Thành phần chủ yếu của đá là CaCO_3 . Trong không khí có khí CO_2 , hoà tan cùng nước và xảy ra phản ứng hoá học:



Khi nước chảy cuốn theo $\text{Ca}(\text{HCO}_3)_2$, kết quả là sau một thời gian nước đã làm cho đá bị bào mòn dần.

Bài 21: Tại sao khi nấu nước giếng ở một số vùng, lâu ngày thấy xuất hiện lớp cặn ở đáy ấm? Nêu biện pháp để tẩy lớp cặn này?

Trả lời: Trong tự nhiên, nước ở một số vùng là nước cứng tạm thời – là nước có chứa các muối axit như: $\text{Ca}(\text{HCO}_3)_2$ và $\text{Mg}(\text{HCO}_3)_2$

Khi nấu nước lâu ngày thấy xuất hiện lớp cặn ở đáy ấm là do có phản ứng xảy ra:



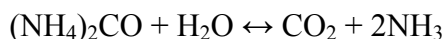
Do CaCO_3 và MgCO_3 là chất kết tủa nên lâu ngày sẽ bị đóng cặn. Để tẩy lớp cặn này thì dùng giấm ăn (dung dịch CH_3COOH 5%) cho vào nước ấm đun sôi để nguội khoảng một đêm rồi rửa sạch

Bài 22: Muối ở biển có từ đâu? Em hãy tìm xem nguồn gốc của muối có trong nước biển?

Trả lời: Trong nước biển NaCl chiếm 85%. Quá trình lâu dài hình thành đại dương ban đầu đã hoà tan tất cả các loại muối khoáng. Đồng thời nham thạch trong quá trình phong hoá (nham thạch bị tác động lâu ngày của mưa, nắng, gió bão và vi sinh vật) đã không ngừng bị phân giải và sản sinh ra các loại muối, sau đó theo các dòng sông để ra đại dương. Vậy sông ngòi, nham thạch và các núi lửa dưới đáy biển chính là nguồn gốc cung cấp chủ yếu các loại muối cho biển cả.

Bài 23: Em hãy cho biết: Tại sao khi đi chúng ta đi đến gần các sông, hồ bắn vào ngày nắng nóng, người ta ngửi thấy mùi khai?

Trả lời: Khi nước sông, hồ bị ô nhiễm nặng bởi các chất hữu cơ giàu đạm như nước tiểu, phân hữu cơ, rác thải hữu cơ... thì lượng ure trong các chất hữu cơ này sinh ra nhiều. Dưới tác dụng của men ureaza của các vi sinh vật, ure bị phân huỷ tiếp thành CO_2 và amoniac (NH_3) theo phản ứng:



NH_3 sinh ra hoà tan trong nước sông, hồ, khi trời nắng (nhiệt độ cao) NH_3 bị tách ra bay vào không khí làm cho không khí xung quanh sông, hồ có mùi khai khó chịu.

Bài 24: Ca dao Việt Nam có câu:

*“Lúa chiêm lấp ló đầu bờ,
Hễ nghe tiếng sấm phất cờ mà lên”*

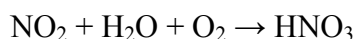
Câu ca dao trên có nghĩa là: Khi vụ lúa chiêm đang trổ bông mà có trận mưa rào kèm theo sấm chớp thì rất xanh tốt. Em hãy giải thích vì sao?

Trả lời: Do trong không khí có $\approx 80\%$ khí N_2 và 20% khí O_2 , khi có chớp (tia lửa điện) sẽ tạo điều kiện cho N_2 hoạt động:



Sau đó: $2\text{NO} + \text{O}_2 \rightarrow 2\text{NO}_2$

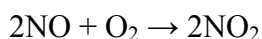
Khí NO_2 sẽ tan trong nước mưa:



Lúc này HNO_3 dễ dàng phản ứng với nhiều chất (chủ yếu là các kim loại hoặc amoni (NH_4^+) có trong đất) để tạo thành muối nitrat, là chất dinh dưỡng cho cây lúa hấp thụ. Nhờ đó mà cây lúa mọc rất nhanh và xanh tốt.

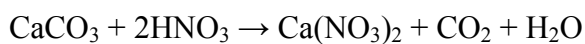
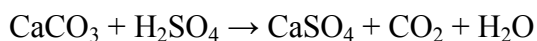
Bài 25: Ngày nay, khi các ngành công nghiệp ngày càng phát triển, hiện tượng mưa axit trở nên ngày càng phổ biến và gây ra nhiều tác hại. Vậy nguyên nhân của hiện tượng này là gì? Tác hại của nó như thế nào?

Trả lời: Khí thải công nghiệp và khí thải của các động cơ đốt trong (ô tô, xe máy) có chứa các khí SO_2 , NO , NO_2 ... Các khí này tác dụng với oxi và hơi nước trong không khí nhờ xúc tác kim loại (có trong khói, bụi nhà máy) hoặc ozon tạo ra H_2SO_4 và axit nitric HNO_3 .



Axit H_2SO_4 và HNO_3 tan vào nước mưa tạo thành mưa axit

Hiện nay mưa axit đang là nguồn ô nhiễm chính ở một số nơi trên thế giới. Mưa axit làm mùa màng thất thu và phá huỷ các công trình xây dựng, các tượng đài làm từ đá cẩm thạch, đá vôi:



2.3. Bài tập giải thích các hiện tượng xảy ra trong sản xuất

Bài 26: *Làm thế nào để khắc chạm các hình vẽ, hoa văn lên thuỷ tinh?*

Trả lời: Thuỷ tinh là vật liệu cứng và trơn, rất khó có thể dùng chạm khắc thông thường để tạo các hình vẽ, hoa văn một cách chính xác. Để làm được điều đó phải sử dụng axit flohydric, một loại axit ăn mòn thuỷ tinh rất mạnh. Trước tiên, tráng một lớp nền lên bề mặt thuỷ tinh sao cho để lộ chúng trên bề mặt thuỷ tinh. Sau đó dùng axit flohydric phủ lên bề mặt để cho ăn mòn các nét vẽ, điều này sẽ tạo các hoa văn trên bề mặt thuỷ tinh.

Bài 27: *Vì sao không nên đổ nước vào axit sunfuric đậm đặc mà chỉ có thể rót từ từ axit sunfuric đậm đặc vào nước?*

Trả lời: Khi axit sunfuric tan vào nước sẽ tạo ra một lượng nhiệt lớn. Nếu ta cho nước vào axit, nước sẽ nổi lên trên bề mặt axit. Tại vị trí nước tiếp xúc với axit nhiệt độ cao làm cho nước sôi mãnh liệt và bắn tung tóe gây nguy hiểm.

Trái lại, khi cho axit sunfuric đặc vào nước thì tình hình sẽ khác: axit sunfuric đặc nặng hơn nước, nếu cho từ từ axit vào nước, nó sẽ chìm xuống đáy nước, sau đó phân bố đều trong dung dịch, nhiệt độ sẽ tăng từ từ không làm cho nước sôi lên một cách quá nhanh. Vì thế, axit sunfuric đặc sẽ không bắn tung tóe ra ngoài gây nguy hiểm.

Bài 28: *Trong công nghệ sản xuất xút và clo, vì sao người ta lại dùng axit sunfuric đậm đặc để làm khô khí clo?*

Trả lời: Vì khí clo sau khi làm lạnh có lẫn một phần hơi nước. Mà axit sunfuric đậm đặc lại có tính háo nước nên axit sunfuric đã hút nước có lẫn khí clo giúp cho khí clo trở nên tinh khiết và axit sunfuric đặc sau khi hút nước sẽ trở thành axit sunfuric loãng được đưa ra ngoài sử dụng với mục đích khác.

Bài 29: *Làm thế nào để giảm ô nhiễm do khói thải của nhà máy luyện thép?*

Trả lời: Để làm giảm lượng khói sinh ra khi đốt than người ta có thể nhúng than vào trong nước vôi trong và phơi trước khi nung.

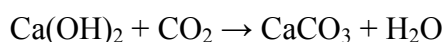
Khi đốt than sinh ra lượng khí CO_2 theo phương trình hoá học: $\text{C} + \text{O}_2 \rightarrow \text{CO}_2$

$\text{Ca}(\text{OH})_2$ sẽ hấp thụ lượng khí CO_2 sinh ra vì thế sẽ làm giảm khói sinh ra.

Phương trình hoá học của phản ứng: $\text{CO}_2 + \text{Ca}(\text{OH})_2 \rightarrow \text{CaCO}_3 + \text{H}_2\text{O}$

Bài 30: Tại sao người ta dùng vôi tôi để xây, trát nhà?

Trả lời: Vôi là canxi hiđroxit, là chất tan ít trong nước nên khi cho nước vào tạo dung dịch màu trắng đục, khi tô lên tường thì canxi hiđroxit ($\text{Ca}(\text{OH})_2$) nhanh chóng khô và cứng lại vì tác dụng với CO_2 trong không khí theo phương trình:



3. SỬ DỤNG BÀI TẬP THỰC TIỄN TRONG DẠY VÀ HỌC HOÁ HỌC

3.1. Ý nghĩa của bài tập thực tiễn

Việc giải bài tập thực tiễn giúp học sinh phát triển năng lực giải quyết vấn đề, củng cố kiến thức một cách thường xuyên và hệ thống hoá kiến thức; mở rộng sự hiểu biết một cách sinh động, phong phú mà không làm nặng nề khối lượng kiến thức của học sinh. Bên cạnh đó, BTHH thực tiễn giúp học sinh hiểu biết thêm về thiên nhiên, môi trường sống, ngành sản xuất hoá học, những vấn đề mang tính thời sự trong nước và quốc tế.

Ngoài ra, còn giúp học sinh bước đầu biết vận dụng kiến thức để lí giải và cải tạo thực tiễn nhằm nâng cao chất lượng cuộc sống giúp *phát triển năng lực sáng tạo*.

3.2. Vai trò của bài tập thực tiễn

– *Về kiến thức*: Giúp học sinh phát triển năng lực giải quyết vấn đề, củng cố kiến thức một cách thường xuyên và hệ thống hoá kiến thức; mở rộng sự hiểu biết một cách sinh động, phong phú mà không hề làm nặng nề khối lượng kiến thức của học sinh. Bên cạnh đó, bài tập thực tiễn giúp học sinh thêm hiểu biết về thiên nhiên, môi trường sống, ngành sản xuất hoá học, những vấn đề mang tính thời sự trong nước và quốc tế.

– *Về kĩ năng*: Rèn luyện và phát triển cho học sinh năng lực nhận thức, năng lực thích ứng, năng lực phát triển và giải quyết vấn đề, năng lực thực hợp tác và làm việc theo nhóm. Rèn luyện và phát triển các kĩ năng học tập như: kĩ năng thu thập thông tin, vận dụng kiến thức để giải quyết tình huống có vấn đề một cách linh hoạt, sáng tạo.

– *Về giáo dục tư tưởng*: Rèn luyện cho học sinh tính kiên nhẫn, tự giác, chủ động, chính xác, sáng tạo trong học tập và quá trình giải quyết các vấn đề có liên quan đến thực tiễn. Thông qua các nội dung bài tập thực tiễn hoá học giúp nâng cao năng lực chủ động, tích cực, kích thích tính tò mò, óc quan sát, sự hiểu biết, làm tăng hứng thú môn học từ đó giúp học sinh say mê nghiên cứu khoa học và công nghệ giúp học sinh có những định hướng nghề nghiệp tương lai.

3.3. Một số hình thức áp dụng bài tập thực tiễn trong dạy học

– *Đặt tình huống vào bài mới*: Tiết dạy có gây sự chú ý của học sinh hay không nhờ vào người hướng dẫn (giáo viên) rất nhiều. Trong đó phần mở đầu đặc biệt quan trọng, nếu ta biết đặt ra một tình huống thực tiễn hoặc một tình huống giả định yêu cầu học sinh cùng tìm hiểu, giải thích qua bài học sẽ cuốn hút được sự chú ý của học sinh trong tiết dạy.

– *Lồng ghép tích hợp môi trường trong bài dạy*: Vấn đề môi trường: nước, không khí, đất... đang được con người nhắc đến rất nhiều. Trong cuộc sống hằng ngày các hiện tượng thường xuyên bắt gặp như: nước thải của một ao cá, chuồng heo, rác thải sinh hoạt...; khói bụi của các nhà máy công nghiệp, xe cộ... có liên quan gì đến những biến đổi bất thường của thời tiết hiện nay. Giáo viên dạy bộ môn Hoá học có thể lồng ghép các hiện tượng đó vào phần sản xuất các chất, hay ứng dụng của một số chất... Ngoài việc gây sự chú ý của học sinh trong tiết học mà còn giáo dục ý thức, trách nhiệm bảo vệ môi trường cho từng học sinh. Tuỳ vào thực trạng của địa phương mà lấy các hiện tượng cụ thể và gần gũi với các em.

– *Liên hệ thực tế trong bài dạy*: Khi học xong vấn đề gì học sinh thấy có ứng dụng thực tiễn cho cuộc sống thì các em sẽ lưu ý hơn, tìm tòi, chủ động, tư duy để tìm hiểu, để nhớ hơn. Do đó mỗi bài học, giáo viên đưa ra được một số ứng dụng thực tiễn sẽ lôi cuốn được sự chú ý của học sinh.

– *Sử dụng trong giờ bài tập và bài kiểm tra đánh giá*: Trong các giờ bài tập, giáo viên có thể đưa ra các bài tập có nội dung thực tiễn mà học sinh có thể vận dụng được những kiến thức trong nội dung luyện tập để giải quyết hoặc thông qua một bài tập có nội dung lí thuyết, sau khi giải quyết xong giáo viên thông tin thêm những kiến thức thực tiễn có liên quan.

– *Đặt tình huống vào phần củng cố bài học*: Sau khi học xong nội dung lí thuyết của bài, để làm cho học sinh khắc sâu và mở rộng thêm kiến thức thì giáo viên có thể ra những bài tập hoặc đặt ra các tình huống thực tiễn để học sinh dựa vào kiến thức đã học để giải thích.

4. KẾT LUẬN

Việc đổi mới phương pháp dạy học theo hướng gắn kiến thức lí thuyết với thực tiễn cuộc sống, sử dụng tri thức khoa học tiếp thu được trên lớp để giải thích các hiện tượng, sự vật, sự việc diễn ra hằng ngày sẽ hướng học sinh biết quan tâm đến xã hội, giúp các em cập nhật thường xuyên những vấn đề đang diễn ra của cuộc sống hôm nay.

Giáo viên phải là người đóng vai trò trung tâm trong việc cung cấp thông tin và định hướng thông tin khi đứng trên bục giảng để học sinh nắm bắt, chuyển hoá những thông tin trong đời sống xã hội thành nhận thức, tình cảm và hành động của mình. Để làm được điều này đòi hỏi người giáo viên ngoài việc bồi dưỡng nâng cao năng lực soạn giảng, kĩ năng đứng lớp, cần phải thường xuyên tự học hỏi, tự đào tạo bản thân mình để cập nhật những kiến thức mới, ứng dụng khoa học kĩ thuật mới.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Cao Thị Thiên An (2007), *Phân loại và phương pháp giải các dạng bài tập Hoá học tự luận và trắc nghiệm*, – Nxb Đại học Quốc gia, Hà Nội.
2. Ngô Ngọc An (2013), *400 bài tập Hoá học 8*, – Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
3. Nguyễn Cương, *Nâng cao và phát triển Hoá học 8*, – Nxb Giáo dục.
4. Phạm Tuấn Hùng (2014), *Bồi dưỡng Hoá học 8*, – Nxb Giáo dục.
5. Cù Thanh Toàn (2013), *Bồi dưỡng học sinh giỏi Hoá học 8*, – Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
6. Nguyễn Văn Sang (dịch) (2002), *Hoá học và đời sống* (Tập 4 – Nguồn thực phẩm), – Nxb Trẻ.
7. Nguyễn Văn Sang (dịch) (2002), *Hoá học và đời sống* (Tập 6 – Khí quyển, hoá khí và khí hậu), – Nxb Trẻ.
8. Nguyễn Thị Sửu, Hoàng Văn Côi (2008), *Thí nghiệm hoá học ở trường phổ thông*, – Nxb Khoa học và Kỹ thuật.
9. Lương Thiện Tài, Hoàng Anh Tài, Nguyễn Thị Hiền (2007), “Xây dựng bài tập hoá học thực tiễn trong dạy học phổ thông”, – *Tạp chí Hoá học và ứng dụng*, số 64.
10. Nguyễn Xuân Trường (2006), *385 câu hỏi và đáp về hoá học với đời sống*, – Nxb Giáo dục.

SECONDARY SCHOOL CHEMISTRY EXERCISES – VISION FROM THE LIFE

Abstract: *In life, there are many phenomena, things, which are explained by scientific knowledge, including Chemistry. The use of daily life-related exercises not only helps students become more interested in learning but also helps them develop their own abilities.*

Keywords: *Chemistry and life; practical exercises.*

NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO TIẾNG ANH CHO SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC TIỂU HỌC – TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI ĐÁP ỨNG CHUẨN ĐẦU RA CỦA CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO

Trần Thị Hà Giang

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Chuẩn đầu ra Tiếng Anh của sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học cần đạt là bậc 3/6 với hệ chuẩn, bậc 4/6 với hệ chất lượng cao nhằm tạo ra sản phẩm có sức cạnh tranh về vị trí việc làm trên thị trường lao động. Tuy nhiên, thực trạng dạy và học Tiếng Anh, Tiếng Anh chuyên ngành cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học hiện nay còn nhiều bất cập, cần đưa ra các giải pháp phù hợp để có thể đạt được kết quả như mong muốn.

Từ khoá: Dạy học Tiếng Anh, dạy học Tiếng Anh chuyên ngành, Giáo dục Tiểu học.

Nhận bài ngày 05.5.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 18.5.2018

Liên hệ tác giả: Trần Thị Hà Giang; Email: tthgiang@daihocthudo.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong bối cảnh toàn cầu hoá sâu rộng như hiện nay, yêu cầu sinh viên (SV) ra trường phải thành thạo một ngoại ngữ nào đó nói chung, có năng lực sử dụng ngoại ngữ phục vụ các hoạt động nghề nghiệp nói riêng là bức thiết. Trước yêu cầu ngày càng cao của xã hội về năng lực tiếng Anh của SV ngành Giáo dục Tiểu học (GDTH), chuẩn đầu ra (CĐR) đã được thiết kế ở mức tương đối cao nhằm tạo cho SV động lực cố gắng và kì vọng sự vượt trội của sản phẩm sau tốt nghiệp. Theo đó, CĐR môn Tiếng Anh các hệ đào tạo ngành GDTH hướng đích chung là SV ra trường có thể giao tiếp tự tin trong môi trường làm việc ở các trường Tiểu học có đồng nghiệp là người nước ngoài; SV có năng lực khai thác thông tin, tham khảo tài liệu học thuật bằng tiếng Anh phục vụ việc xây dựng bài học; SV có thể dạy một số môn học/ tiết học và tổ chức một số hoạt động giáo dục bằng tiếng Anh.

SV ngành GDTH có lợi thế đầu vào khối D (tuyển sinh môn Tiếng Anh nhân hệ số 2), có định hướng nghề nghiệp tốt và nhận thức được việc học tốt môn Tiếng Anh sẽ có ưu thế cạnh tranh vị trí việc làm khi ra trường. Tuy nhiên, thực tế việc dạy và học các học phần Tiếng Anh cho SV ngành GDTH hiện nay còn nhiều vấn đề cần bàn, nhiều công đoạn cần điều chỉnh... nhằm giúp SV đạt CĐR và có đủ trình độ, năng lực để cạnh tranh những vị trí việc làm có mức lương khởi điểm cao ở các trường quốc tế.

Vì các lí do trên, trong khuôn khổ bài viết này, tôi nghiên cứu thực trạng và đề xuất một số giải pháp nâng cao chất lượng đào tạo môn Tiếng Anh cho SV ngành GDTH của trường Đại học Thủ đô Hà Nội nhằm đáp ứng được CĐR trước khi ra trường.

2. NỘI DUNG

2.1. Chuẩn đầu ra môn Tiếng Anh trong Chương trình đào tạo SV Tiểu học

Từ năm 2012, CĐR trong đào tạo sinh viên ngành GDTH lần đầu tiên được xây dựng và phân diện đạt dành cho năng lực Tiếng Anh của người học đến nay đã nhiều lần được điều chỉnh.

CĐR Tiếng Anh đối với sinh viên hệ Cao đẳng chính qui khoá 2012–2015 được diễn đạt như sau: “Có năng lực hiểu ý chính của một văn bản phức tạp về các chủ đề cụ thể và trừu tượng, kể cả những trao đổi kĩ thuật thuộc lĩnh vực chuyên môn của bản thân; Năng lực giao tiếp trôi chảy, tự nhiên với người bản ngữ; Kĩ năng viết được các văn bản với nhiều chủ đề khác nhau”.

Từ khoá 2013–2016, được điều chỉnh: “Đạt được kiến thức ở trình độ sơ trung cấp; Phát triển cấu trúc ngữ pháp qua một số ngữ cảnh khác nhau như thói quen, quan sát người xung quanh, câu chuyện về đời người, trải nghiệm một số kiến thức cơ bản, tình huống khó xử...; Củng cố và mở rộng vốn từ, cấu trúc câu, các thành ngữ. Có thể nghe nói xoay quanh một số chủ đề thông thường trong cuộc sống hằng ngày như nói về thời gian, sắp xếp cuộc hẹn...; Củng cố và phát triển kĩ năng viết qua các loại hình bài tập từ đơn giản đến phức tạp như sử dụng từ nối để liên kết câu, viết thư có tính chất cá nhân...; Củng cố và phát triển khả năng phát âm và hiểu thêm về nguyên âm, phụ âm trong tiếng Anh, phiên âm quốc tế, trọng âm từ, câu, ngữ điệu lên xuống trong câu trần thuật và câu hỏi”.

Từ năm 2015, lần đầu tiên yêu cầu về CĐR Tiếng Anh của SV ngành GDTH cần cao hơn so với SV các ngành khác (trừ SV chuyên ngành Tiếng Anh) lần đầu tiên được đề cập và đưa vào CĐR khoá 2015–2018. Nội dung được điều chỉnh như sau: “Có khả năng sử dụng tiếng Anh trong giảng dạy bộ môn, trong giao tiếp với các đồng nghiệp nước ngoài về chuyên môn và những vấn đề xã hội thông thường; SV đạt năng lực ngoại ngữ bậc 4/6 theo khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam hoặc tương đương”.

Năm 2016, điều chỉnh theo hướng đạt ngưỡng chuẩn qui định: “Đạt bậc 3 theo khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam (tương đương trình độ: B1 theo khung tham chiếu Châu Âu); đối với hệ CLC đạt bậc 4 (tương đương trình độ: B2 theo khung tham chiếu Châu Âu)”.

Cho đến nay, yêu cầu hiện hành về các mức chứng nhận, chứng chỉ Tiếng Anh cần đạt của SV ngành GDTH trước khi ra trường bao gồm:

– Hệ CDCQ chuẩn: Hoàn thành học phần Tiếng Anh tăng cường – chứng nhận B1 nội bộ.

– Hệ CDCQ CLC: Đạt chứng chỉ B1, chứng nhận B2 nội bộ.

– Hệ ĐHCQ chuẩn: Đạt chứng chỉ B1

– Hệ ĐHCQ CLC: Đạt chứng chỉ B2

Rõ ràng, áp lực của việc học, sử dụng được tiếng Anh đáp ứng CDR là khá lớn đối với sinh viên ngành GDTH. Để đạt được điều này, ngoài nỗ lực của chính sinh viên, còn cần đến sự tổ chức, sắp xếp, quản lý khoa học, hiệu quả về chương trình, phương pháp giảng dạy của Nhà trường...

2.2. Các học phần Tiếng Anh trong chương trình đào tạo giáo viên Tiểu học (số tiết/ tín chỉ phải học)

2.2.1. Các học phần Tiếng Anh chung trong chương trình đào tạo GDTH

TT	TÊN HỌC PHẦN	CDCQ ĐẠI TRÀ			CDCQ CLC		ĐHCQ ĐẠI TRÀ		ĐHCQ CLC
		C2015	C2016	C2017	C2015	C2016	D2016	D2017	D2017
1	Tiếng Anh 1	45t	45t	5TC	45t	45t	45t	5TC	5TC
2	Tiếng Anh 2	45t	45t		45t	45t	45t		
3	Tiếng Anh tăng cường		30t	30t			30t	30t	2TC
4	Tiếng Anh nâng cao	30t			30t	30t			30t

2.2.2. Học phần chỉ có trong chương trình đào tạo trình độ cao đẳng chất lượng cao và trình độ đại học

TT	TÊN HỌC PHẦN	CDCQ ĐẠI TRÀ			CDCQ CLC		ĐHCQ ĐẠI TRÀ		ĐHCQ CLC
		C2015	C2016	C2017	C2015	C2016	D2016	D2017	D2017
1	Tiếng Anh chuyên ngành TH				3TC	3TC	2TC	2TC	2TC

2.2.3. Các học phần chỉ có trong chương trình đào tạo trình độ đại học chất lượng cao

2.2.3.1. Các học phần bắt buộc

TT	TÊN HỌC PHẦN	ĐH CLC
1	Teaching Mathematics in elementary schools (Dạy học song ngữ môn Toán ở Tiểu học)	2TC
2	Bilingual English – Vietnamse Science subject teaching in Primary schools (Dạy học song ngữ môn Khoa học ở Tiểu học)	2TC
3	Applycation of ICT in Primary teaching (UDCNTT trong DHTH)	2TC
4	Theoretical foundations of Mathemathics 1 (Cơ sở lí thuyết Toán 1)	2TC
5	Mathematics in Elementary shool (Các bài Toán suy luận lozic và các bài Toán vui ở Tiểu học)	2TC
6	The foreign Literature for children (Văn học thiếu nhi nước ngoài)	2TC
7	Discovering Science in primary schools (Khám phá Khoa học ở Tiểu học)	2TC

2.2.3.2. Các học phần tự chọn và thay thế khoá luận tốt nghiệp

1. Tự chọn	Developing primary school teacher communication skills on teaching (Phát triển kỹ năng giao tiếp cho GVTH)	2TC
	Designing animation and cartoon in primary teaching (Xây dựng phim hoạt hình ứng dụng trong DHTH)	2TC
	E-Learning in primary teaching (Thiết kế bài giảng E-Learning trong DHTH)	2TC
	Primary school teaching in multicultural (DHTH trong môi trường đa văn hoá)	2TC
2. Thay thế KLTN	Intergrated teaching of Science subjects at primary schools (Alternative module to the thesis) (Dạy học tích hợp các môn TNXH ở Tiểu học)	2TC

2.3. Thực trạng kết quả học tập các học phần Tiếng Anh và Tiếng Anh chuyên ngành của SV khoa GDTH trường Đại học Thủ đô Hà Nội

2.3.1. Kết quả học tập các học phần Tiếng Anh chung

2.3.1.1. Khoá 2017

TT	Tiến độ môn Tiếng Anh	C2017		D2017	
		AB	CD (NCXH)	AB	CLC
1	Số SV chưa qua khảo sát đầu vào A2	18/111	58/92	7/85	0/23
2	Tiếng Anh (5TC)	93 SV đang học	34SV đang học	78SV đang học	23SV đang học

2.3.1.2. Khoá 2016

TT	Tiến độ môn Tiếng Anh	C2016								D2016		
		CLC	A	B	C	D	E	G	H	A	B	C
1	Số SV chưa qua Khảo sát đầu vào A2	0/26	0/40	1/48	1/47	0/44	08/40	01/42	3/38	0/41	0/40	0/40
2	Số SV đang học Tiếng Anh 1	0	02	3	04	02	05	13	08	01	0	1
3	Số SV đang học Tiếng Anh 2	6	32	41	34	30	26	24	20	10	13	13
4	Số SV đang học Tiếng Anh tăng cường	20	05	4	09	11	01	04	06	30	25	22

2.3.1.3. Khoá 2015

STT	Tiến độ môn Tiếng Anh	C2015				
		CLC	A	B	C	D
1	Khảo sát đầu vào (số chưa SV qua/tổng số SV)	0/29	0/47	0/45	0/32	0/25
2	Tiếng Anh 1	100% qua	100% qua	100% qua	100% qua	100% qua
3	Tiếng Anh 2	100% qua	100% qua		100% qua	100% qua
4	Tiếng Anh tăng cường	100% qua	34 qua 09 đang học	24 qua 12 đang học	17 qua 02 đang học	19 qua 03 đang học
5	Tiếng Anh nâng cao	100% qua	0	0	0	0
6	Chứng chỉ	B1: 01 28 đang học B1 Chưa KS B2 nội bộ	B1: 03 B2: 01	B1: 09	B1: 12 B2: 01	B1: 03

Có thể thấy kết quả học tập các học phần Tiếng Anh chung của SV ngành GDTH hiện nay còn chưa đồng đều giữa các cá nhân và các lớp. Nhiều SV đang học chậm hơn so với tiến độ thiết kế và khó có khả năng đạt CĐR trước khi ra trường đúng thời hạn. Điều này ảnh hưởng rất lớn tới tiến độ xét tốt nghiệp, xin việc làm của sinh viên.

2.3.2. Kết quả học tập các học phần Tiếng Anh chuyên ngành

Học phần Tiếng Anh chuyên ngành trước đây chỉ dạy cho SV ngành GDTH lớp CLC. Kết quả tương đối cao bởi lớp SV ít, số tín chỉ nhiều, GV rèn kỹ, đi vào cụ thể, đề thi sát với những điều SV được học gồm 1 câu lý thuyết chung và 1 câu vận dụng soạn giáo án để dạy bằng tiếng Anh môn Toán hoặc môn Khoa học trên sách song ngữ. Kết quả của C2015CLC ở HP này (HK5) có 1SV đạt A+, 28SV đạt A.

Tuy nhiên với khoá 2016 sẽ có 4 lớp học HP Tiếng Anh chuyên ngành TH gồm C2016CLC và 3 lớp D2016ABC, nghĩa là số lớp tăng gấp 4 lần mọi khi. Đặc biệt, sĩ số các lớp ĐH đại trà gần như gấp đôi so với các lớp CLC sẽ gây ra nhiều khó khăn trong việc giảng dạy của GV và việc học tập của SV.

2.4. Một số giải pháp nâng cao chất lượng học tập và sử dụng tiếng Anh cho SV ngành GDTH ở trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Để nâng cao năng lực Tiếng Anh cho SV ngành GDTH cần nhiều giải pháp đồng bộ. Ở góc độ là khoa quản lý chuyên môn, tôi gợi mở một số nhóm giải pháp sau:

2.4.1. Nhóm giải pháp cấp trường

2.4.1.1. Nhóm giải pháp về các chủ trương của Nhà trường về việc nâng cao năng lực Tiếng Anh cho SV

– Chỉ đạo nâng cao chất lượng đào tạo Tiếng Anh, lấy Tiếng Anh là 1 lợi thế của sản phẩm đào tạo sau khi ra trường.

– Tạo điều kiện và chỉ đạo quyết liệt việc thí điểm dạy học Tiếng Anh theo giáo trình mới cho SV ngành GDTH, tạo tiền đề thuận lợi cho SV đạt được CĐR môn Tiếng Anh trước khi ra trường.

2.4.1.2. Nhóm giải pháp đầu tư CSVC phục vụ dạy học các HP Tiếng Anh

Về phòng học:

– Phòng học đủ thiết bị tối thiểu như máy chiếu, loa, Internet.

– Số lượng phòng được trang bị đủ cho khối lượng học theo nhu cầu của SV (học theo nhóm nhỏ, cần nhiều phòng học hơn...).

Về giáo trình học:

– Lựa chọn loại phù hợp, đảm bảo tính tương tác, hỗ trợ tự học, kiểm soát được quá trình dạy và học.

– Có thể thí điểm hoặc phân luồng cho SV được chọn các bộ giáo trình khác nhau để học.

2.4.1.3. Nhóm giải pháp về đội ngũ giảng dạy

– Tuyển dụng những giảng viên có trình độ Tiếng Anh tốt để dạy Tiếng Anh và Tiếng Anh chuyên ngành.

– Tạo ra động lực và áp lực về thu nhập, xếp loại thi đua để GV thường xuyên bồi dưỡng nâng cao trình độ Tiếng Anh và sử dụng Tiếng Anh thường xuyên, hiệu quả.

– Khuyến khích giảng viên chuyên ngành đi học nâng cao trình độ Tiếng Anh mà có hiệu quả lâu dài như học VB2 Tiếng Anh, đi học NCS ở nước ngoài, sử dụng Tiếng Anh để viết luận án...

– Riêng với các môn chuyên ngành, trừ các HP bằng T.A đã qui định trong CTĐT, GV các BM có thể tiếp cận việc dạy bằng Tiếng Anh theo hướng tăng cường dần thời lượng từ việc đăng kí dạy 1 số tiết, 1 số buổi, rồi tới 1 số tín chỉ, 1 số học phần...

– Đề xuất với Nhà trường thường xuyên cử giảng viên đi bồi dưỡng Tiếng Anh trong và ngoài nước.

2.4.1.4. Nhóm giải pháp hỗ trợ cho SV năm thứ nhất thích ứng với việc học Tiếng Anh ở trường Đại học Thủ đô Hà Nội

– SV được tham khảo định dạng đề khảo sát đầu vào trước khi tham gia khảo sát.

– SV được hỗ trợ thông tin về chương trình học, loại giáo trình sẽ sử dụng, thời gian học, phương pháp học, cách kiểm tra đánh giá... các môn Tiếng Anh trong chương trình học của mình.

Những thông tin trên có thể đưa lên 1 nhánh của website trường hoặc tạo ra 1 forum có 1 đầu mối cung cấp thông tin và tương tác là Khoa Ngoại ngữ hoặc TT Tin học – Ngoại ngữ.

2.4.1.5. Nhóm giải pháp cung cấp các dịch vụ bồi dưỡng, ôn tập, thi và cấp chứng chỉ cho SV tại trường

– Phòng Khảo thí chỉ đạo xây dựng ngân hàng đề thi đủ lớn để SV có thể tham gia các kì thi thử theo nhu cầu.

– Đề nghị Trung tâm Tin học – Ngoại ngữ phối hợp với Khoa Ngoại ngữ và các đơn vị ngoài trường có những lớp bồi dưỡng, ôn thi, tổ chức thi cho SV của Khoa GDTH nói

riêng và SV toàn trường nói chung để đạt được các chứng nhận, chứng chỉ theo yêu cầu và theo nhu cầu.

2.4.2. Nhóm giải pháp cấp khoa

2.4.2.1. Về Chương trình đào tạo và tổ chức đào tạo

- CTĐT có nhiều HP bằng Tiếng Anh
- Các HP bằng TV có tài liệu tham khảo bằng Tiếng Anh và bắt buộc SV phải đọc, tóm tắt, báo cáo nội dung chính của tài liệu.
- Yêu cầu SV đọc thêm các TLTK bằng Tiếng Anh khác phục vụ môn học.
- Có chính sách khuyến khích GV chuyên môn đan cài các tiết/ buổi dạy bằng Tiếng Anh trong một số học phần phù hợp.
- Đề nghị tách nhóm, lớp học các môn T.A chuyên ngành ở các lớp Đại học để việc rèn nghề của SV được cụ thể hơn, việc học hiệu quả hơn (25 – 30SV/1 lớp).

2.4.2.2. Nhóm giải pháp xây dựng môi trường sử dụng Tiếng Anh thường xuyên trong đơn vị

- Sử dụng các lực lượng chính trị – xã hội của đơn vị như LCD – LCH, các CLB, các lớp tổ chức các sự kiện, các cuộc thi có sử dụng Tiếng Anh như hát, thuyết trình, đóng kịch, kể chuyện...
- Xây dựng Góc băng tin Tiếng Anh của Khoa do các lớp luân phiên phụ trách.
- Đưa SV đến thực hành, thực tập tại những trường song ngữ, quốc tế để SV trải nghiệm môi trường làm việc sử dụng Tiếng Anh để có thêm động lực học tập Tiếng Anh.

2.4.2.3. Nhóm giải pháp nâng cao chất lượng học tập Tiếng Anh cho SV trong khoa

- Nhất quán tuyển sinh ngành GDTH có môn Tiếng Anh nhân hệ số
- SV phải nhận thức được tầm quan trọng của môn Tiếng Anh trong bối cảnh toàn cầu hoá, yêu cầu tuyển dụng và ứng dụng trong giảng dạy Tiểu học hiện nay.
- Chia khoá chính để SV nâng cao năng lực Tiếng Anh là chăm chỉ và kiên trì học tập, thường xuyên sử dụng Tiếng Anh trong học tập, giao tiếp, giải trí...
- Tích cực tham gia các hoạt động chính khoá và ngoại khoá cử lớp, khoa, trường liên quan tới Tiếng Anh.

3. KẾT LUẬN

Việc tổ chức dạy học Tiếng Anh và Tiếng Anh chuyên ngành cho SV ngành GDTH nhằm đáp ứng yêu cầu của các nhà trường Tiểu học và xu hướng toàn cầu hoá hiện nay là

yêu cầu bức thiết và đang đặt ra rất nhiều việc phải làm. Hệ thống giải pháp chúng tôi đưa ra trên cơ sở khảo sát thực trạng tại trường Đại học Thủ đô Hà Nội mới chỉ phản ánh một phần những trở ngại đối với một mảng năng lực quan trọng mà người học phải có ở thời hiện đại. Quá trình thực hiện chắc chắn cần những ý kiến góp ý, những ý tưởng sáng tạo, khả thi hơn nữa để nâng cao năng lực Tiếng Anh cho SV để đảm bảo đạt CDR của chương trình đào tạo giáo viên Tiểu học, đặc biệt giúp SV đáp ứng được yêu cầu sử dụng Tiếng Anh ở các nhà trường Tiểu học hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014), *Thông tư số 01/2014/TT-BGDĐT: Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam*.
2. Trường ĐH Thủ đô Hà Nội, *Chuẩn đầu ra Chương trình đào tạo ngành Giáo dục Tiểu học 2012, 2013, 2015, 2016, 2017*.
3. Trường ĐH Thủ đô Hà Nội, *Các văn bản qui định về đào tạo Ngoại ngữ 2015, 2016, 2017*.

IMPROVING THE QUALITY OF ENGLISH TRAINING COURSES FOR PRIMARY EDUCATION STUDENTS AT HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY IN ORDER TO MEET THE OUTCOME STANDARDS OF THE TRAINING PROGRAM

Abstract: *The English proficient outcome standard of primary education students is expected to be at level 3 (6 is the highest level in the framework) for the standard mode and at level 4 (6 is the highest level in the framework) for the advance mode to create competitive “products” in the labor market. However, the current situation of teaching and learning English as well as professional English for primary education students is still inadequate. The article therefore provides several appropriate solutions to achieve the desired results.*

Keywords: *Teaching English, teaching professional English, primary education.*

MỘT SỐ GIẢI PHÁP GẮN KẾT ĐÀO TẠO VỚI THỰC HÀNH NGHỀ NGHIỆP NHẪM NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐỘI NGŨ GIÁO VIÊN PHỔ THÔNG HIỆN NAY

Nguyễn Hữu Hải

Phòng Giáo dục và Đào tạo huyện Bắc Từ Liêm, Hà Nội

Tóm tắt: Giáo dục nước nhà đang đứng trước yêu cầu bức thiết cần thay đổi. Để có một đội ngũ giáo viên thực sự đáp ứng Chương trình giáo dục phổ thông mới, các Chuẩn nghề nghiệp giáo viên đã ban hành, quá trình học tập, trang bị kiến thức, phương pháp, kỹ năng... của đội ngũ giáo viên tương lai trong các nhà trường sư phạm cần được gắn kết chặt chẽ, đồng thời với hoạt động thực hành nghề nghiệp ở các trường phổ thông. Bài viết này đề cập sự cần thiết gắn kết giữa đào tạo với thực hành nghề nghiệp và đề xuất một số giải pháp phối hợp giữa các trường sư phạm và trường phổ thông trong việc bảo đảm, nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay.

Từ khóa: Đào tạo, thực hành nghề nghiệp, giải pháp, gắn kết, đội ngũ giáo viên.

Nhận bài ngày 27.3.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 20.5.2018

Liên hệ tác giả: Nguyễn Hữu Hải; Email: haigdtuliem@gmail.com

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Giáo dục đào tạo là ngành đặc biệt quan trọng, bởi nó tạo ra sản phẩm là con người; các trường sư phạm, các cơ sở đào tạo giáo viên càng có vai trò quan trọng hơn khi các sản phẩm ấy được tạo ra không phải chỉ để làm mẫu hay đáp ứng tức thời nhu cầu của cá nhân, xã hội, cộng đồng mà là để phục vụ lâu dài cho sự nghiệp phát triển đất nước bằng tất cả tri thức, năng lực, sự tận tâm cống hiến... của một người thầy, một chiếc “máy cái” theo đúng nghĩa. Quá trình đào tạo, bồi dưỡng, trang bị thái độ, phẩm chất, kỹ năng nghề nghiệp cho đội ngũ giáo viên tương lai trong các nhà trường sư phạm, các cơ sở đào tạo giáo viên, do đó, cũng cần phải nghiêm túc và cẩn trọng. Trong các khâu của quá trình đào tạo giáo viên, thực hành nghề nghiệp ở các trường phổ thông cần phải thực hiện thường xuyên và phải được xem là bước “sát hạch”, “kiểm định” cuối cùng nhằm bảo đảm chất lượng sản phẩm trước khi cung cấp ra thị trường. Tuy vậy, bấy lâu nay, do nhiều lý do khách quan và chủ quan, hoạt động này vẫn chưa được quan tâm, coi trọng đúng mức. Sự phối hợp giữa các đơn vị đào tạo và sử dụng, sẽ sử dụng giáo viên vẫn còn mang tính hình thức, chưa hết trách nhiệm, chưa thực hiệu quả.

2. NỘI DUNG

2.1. Cơ sở, điều kiện của sự gắn kết giữa đào tạo và thực hành nghề nghiệp cho đội ngũ giáo viên tương lai của các nhà trường

Trong nền kinh tế thị trường, việc lựa chọn sử dụng sản phẩm nào phụ thuộc hoàn toàn vào nhu cầu của người sử dụng. Các cơ sở đào tạo giáo viên là nơi tạo ra và cung ứng sản phẩm, các nhà trường là khách hàng “tiêu thụ” sản phẩm. Tuy nhiên, nguyên tắc này cần phải hiểu khác, cần có những điều kiện cụ thể và đặc thù đối với ngành giáo dục bởi tính chất phổ cập, toàn dân, đại chúng và đa cấp độ của nó. Thực tế cho thấy, hiện nay chúng ta đang đổi mới mạnh mẽ, căn bản và toàn diện giáo dục nước nhà, nhưng việc đổi mới e rằng lại chưa đồng bộ và đang diễn ra theo chiều hướng ngược, “ngon” trước chứ không phải “gốc” trước. Chương trình, sách giáo khoa phổ thông, các chuẩn nghề nghiệp giáo viên các cấp (trừ cấp cao nhất là đại học) được xây dựng, ban hành. Đội ngũ giáo viên trong các nhà trường buộc phải thực hiện theo chuẩn, phải dạy theo chương trình, sách giáo khoa mới, nên thực tế, họ chỉ sử dụng được một phần nào kiến thức, kỹ năng nghề nghiệp được đào tạo trong các trường sư phạm, còn lại phải tự bồi dưỡng, vận động, tự học hỏi để theo chuẩn, đúng chuẩn, đáp ứng chuẩn. Từ các *Chuẩn nghề nghiệp* giáo viên phổ thông, các cơ sở đào tạo giáo viên mới phải xây dựng, sửa đổi các *Chuẩn đầu ra* cho các ngành, lĩnh vực đào tạo cụ thể. Có lẽ chưa ở một đất nước nào vấn đề bồi dưỡng đội ngũ giáo viên, thường xuyên hay theo chủ đề, (chứ không phải đào tạo giáo viên) lại được “coi trọng”, ráo riết, tốn kém nhiều thời gian và tiền của như ở Việt Nam những năm qua.

Về phía các trường phổ thông, trước áp lực của việc phải dạy dỗ, giáo dục theo chương trình, phương pháp mới, họ cần tuyển dụng các giáo viên có năng lực chuyên môn vững vàng, có phẩm chất, đạo đức nghề nghiệp và kỹ năng sư phạm cần thiết đáp ứng vị trí công việc. Về phía các trường sư phạm, các cơ sở đào tạo giáo viên, nhiệm vụ của họ là đào tạo ra các sản phẩm để làm và phải làm tốt công tác giáo dục, giảng dạy cho học sinh. Vậy sao vẫn có sự vênh lệch, vẫn cần phải đào tạo lại, thậm chí “đào tạo mới” ngay cả khi các giáo viên này đã, đang hành nghề? Đây thực sự là vấn đề khó hiểu của công tác đào tạo, sử dụng nguồn nhân lực giáo dục hiện nay. Thực tiễn và yêu cầu của giáo dục thời kỳ phát triển, hội nhập đòi hỏi cần thay đổi, nhưng lẽ ra sự thay đổi này cần bắt đầu từ đơn vị sản xuất “máy cái” chứ không phải từ người sử dụng, tiêu thụ sản phẩm. Nhưng bàn sâu về điều này có lẽ là đông dài và vô bổ.

Để đáp ứng được mục tiêu giáo dục toàn diện, giáo dục nước nhà cần có một triết lý giáo dục có tầm chiến lược, ổn định và xuyên suốt. Sự coi trọng kỹ năng nghề nghiệp, gắn kiến thức với kỹ năng giải quyết tình huống, vấn đề trong giáo dục, giảng dạy của người

giáo viên là một chủ trương đúng. Nhưng đáng tiếc, nếu các nhà trường phổ thông yêu cầu rất cao về điều này thì có vẻ như ở các trường sư phạm, các cơ sở đào tạo giáo viên lại chưa quan tâm, chú ý thoả đáng. Chương trình đào tạo của một số trường sư phạm đã được thiết kế lại, đã đặt ra Chuẩn đầu ra, đã coi việc thực hành nghề nghiệp như một tiêu chí bắt buộc để bảo đảm chất lượng sản phẩm, nhưng vẫn chưa thoả đáng, hiệu quả cả về thời lượng và yêu cầu. Lí do của điều này có nhiều, song cơ bản nhất là sự thiếu tương hợp, gắn kết giữa chương trình đào tạo, mục tiêu đào tạo của các trường sư phạm với yêu cầu của các trường phổ thông. Riêng việc thực hành nghề nghiệp cho đội ngũ giáo viên tương lai, giữa đơn vị sản xuất và đơn vị sử dụng nguồn nhân lực chưa tạo ra một quy trình liên thông và khép kín, mà trong lĩnh vực này, để có thể đáp ứng các yêu cầu, nội dung giáo dục mới, nơi thực hành, trải nghiệm tốt nhất là tại các trường phổ thông. Trong ngành y, để trở thành một bác sĩ, ngoài học tập kiến thức chuyên môn, các sinh viên y khoa đã phải xuống các bệnh viện, cơ sở y tế ngay từ năm đầu tiên.

Như thế, ngoài sự tương hợp, gắn kết về mục tiêu, chương trình đào tạo, cơ sở, điều kiện để bên cung cấp và bên sử dụng lao động gặp gỡ là phải tìm ra được tiếng nói chung, cách thức chung để cùng tháo gỡ những hạn chế của việc thiếu hụt kĩ năng nghề nghiệp của đội ngũ giáo viên hiện tại; cùng phối hợp xây dựng chương trình, kế hoạch thực hành nghề nghiệp khoa học, phù hợp, hiệu quả cho sinh viên. Các trường sư phạm, các cơ sở đào tạo giáo viên dù muốn hay không, phải thường xuyên lấy ý kiến phản hồi từ phía các cơ sở tuyển dụng để tự điều chỉnh, đổi mới nhằm nâng cao chất lượng đào tạo, bồi dưỡng. Trường sư phạm phải xác định vị trí, vai trò của các trường Mầm non, Tiểu học, phổ thông như là các cơ sở vệ tinh trong việc tổ chức thực tế, thực hành nghề nghiệp. Nếu trường sư phạm nào đào tạo giáo viên mà không phối hợp, gắn kết, không có “tiếng nói chung” với cơ sở giáo dục thì chắc chắn “sản phẩm” của họ không thể được hoàn thiện.

Mối quan hệ giữa các trường sư phạm và các trường phổ thông phải được hiểu là mối quan hệ hai chiều, tương hỗ. Nếu một trong hai bên không thiện chí phối hợp hay phối hợp không hiệu quả thì không chỉ không hoàn thành mục tiêu, nhiệm vụ giáo dục mà còn gây ảnh hưởng, hệ lụy đến nhiều vấn đề xã hội, đời sống cụ thể và bức thiết khác

2.2. Một số giải pháp gắn kết giữa đào tạo và thực hành nghề nghiệp cho đội ngũ giáo viên

2.2.1. Điều chỉnh chương trình đào tạo

Điều quan trọng nhất với bất cứ hệ thống giáo dục nào chính là chương trình đào tạo. Chương trình đào tạo thể hiện trong đó toàn bộ quan điểm, triết lí, nội dung, phương pháp giáo dục vĩ mô và vi mô. Bất luận thể nào thì các chương trình đào tạo giáo viên hiện nay

cũng cần phải được xây dựng, điều chỉnh sao cho phù hợp theo định hướng chương trình giáo dục phổ thông mới, sách giáo khoa mới; người giáo viên phải có phẩm chất, năng lực nghề nghiệp đáp ứng yêu cầu của các Chuẩn nghề nghiệp giáo viên; phải giảng dạy theo các nội dung mới, bằng các phương pháp mới đã ấn định.

Ở các trường sư phạm, sinh viên được học rất nhiều kiến thức, từ Tâm lý học, Giáo dục học... đến các môn học chuyên ngành, các môn học về phương pháp giảng dạy bộ môn... Nội dung trải nghiệm, thực hành nghề nghiệp đã được chú ý, nhưng chưa đủ và chưa đi vào thực chất. Nhìn chung, chương trình đào tạo hiện nay ở các trường sư phạm, các cơ sở đào tạo giáo viên vẫn còn nặng về lý thuyết, chưa cân đối giữa lý thuyết và thực hành. Hoạt động rèn nghề có được tổ chức nhưng chưa có sự theo dõi, giám sát, đánh giá chặt chẽ. Thời lượng thực tập sư phạm tại các trường phổ thông ngắn lại không thường xuyên, thường chỉ ở năm thứ 2 và 3 với hệ cao đẳng, năm thứ 3 và 4 với hệ đại học, nên khó hình thành, củng cố được kỹ năng. Do vậy, các trường sư phạm cần cân đối chương trình, bảo đảm hài hoà việc trang bị kiến thức lẫn rèn luyện kỹ năng nghiệp vụ; cần giảm tính hàn lâm để tăng cường tính thực tiễn. Các Chuẩn nghề nghiệp giáo viên ban hành đã lâu, Chuẩn đầu ra cho các ngành học ở các trường sư phạm mới ban hành song vẫn chưa hoàn toàn ăn khớp. Các tiêu chí, yêu cầu đối với các ngành học trong các Chuẩn đầu ra này vẫn nặng về hình thức; yêu cầu về kỹ năng nghề nghiệp thực tiễn còn chung chung, thiếu cụ thể, không có định tính định lượng.

Hầu hết sinh viên sư phạm khi đi thực tập ở các trường phổ thông mới nhận ra rằng một số môn học ở trường sư phạm không giúp họ được nhiều trong việc nắm bắt tâm lý học sinh, trong việc xử lý các tình huống dạy học và giáo dục, trong công tác chủ nhiệm, giáo dục kỷ luật tích cực trong việc tổ chức các hoạt động ngoài giờ lên lớp, trong việc lập một kế hoạch công tác, một nội dung sinh hoạt chuyên môn... Hơn nữa, thời gian thực tập giữa khoá và tốt nghiệp là quá ngắn, nên họ chưa đủ tự tin để triển khai ý tưởng, dự kiến hay chủ động thực hiện một cách sáng tạo, linh hoạt các nhiệm vụ dạy học và giáo dục được giao ở cơ sở thực tập. Những điều này cần được tính đến trong xây dựng chương trình và tổ chức đào tạo tại các trường sư phạm. Sinh viên, giáo sinh phải được nắm bắt và hình dung sớm hơn về chức năng, nhiệm vụ của người giáo viên phổ thông trong thực tiễn để sớm có ý thức học tập, rèn luyện, trải nghiệm ngay từ khi bước chân vào trường sư phạm.

Việc điều chỉnh chương trình đào tạo gắn với chương trình giáo dục phổ thông cũng đồng thời với điều chỉnh chương trình thực hành nghề nghiệp cho phù hợp, bảo đảm được việc tiếp nhận kiến thức nghề và thực hành nghiệp vụ nghề. Dạy học là một nghề tạo ra sản phẩm đặc biệt. Vì vậy, quá trình học nghề không thể thoát ly thực tế dạy học. Ngay từ năm thứ nhất, các trường sư phạm nên bố trí để sinh viên có thời gian nhất định tiếp xúc với

giáo dục phổ thông. Mục đích là để họ quan sát, làm quen dần với hoạt động giáo dục, dạy học ở trường phổ thông trong tư cách của một giáo viên tương lai. Từ những quan sát, trải nghiệm ban đầu, sinh viên sẽ tự xác định được định hướng, nhiệm vụ rèn luyện, tích lũy kinh nghiệm và học hỏi để trở thành một người giáo viên thực thụ.

Sang năm thứ hai, vẫn tiếp tục đưa sinh viên xuống trường phổ thông nhưng nội dung thay đổi, yêu cầu cao hơn: không phải chỉ kiến tập, mà cần dự giờ để nắm được yêu cầu, phương pháp, cách thức tiến hành một bài dạy; tham gia trao đổi, lắng nghe, học hỏi kinh nghiệm chuyên môn, nghệ thuật đứng lớp. Bước đầu giao sinh viên thực tập công tác chủ nhiệm trong thời gian nhất định để nắm được các nội dung cần phải thực hiện và cách thức thực hiện các nội dung đó; chọn một số sinh viên có năng lực tham gia dạy thử rút kinh nghiệm. Thông qua các hoạt động này, sinh viên được tiếp cận trực tiếp với học sinh; nắm được sơ bộ yêu cầu, nội dung và cách thức thực hiện các thao tác nghề nghiệp; bước đầu tham gia các hoạt động giáo dục của nhà trường..., từ đó, hình thành trong họ ý thức, bản lĩnh nghề nghiệp và thái độ tự tin cần thiết.

Bước vào năm thứ ba, sinh viên cần xuống trường phổ thông để làm công tác chủ nhiệm, dự giờ và chuẩn bị soạn bài để dạy thử một số tiết. Ở năm thứ ba này, kiến thức nghề sinh viên đã được trang bị về cơ bản, nên đã nắm được các hoạt động dạy học, giáo dục trong nhà trường phổ thông, hình dung được những nhiệm vụ, những công việc mà người GV phổ thông phải đảm nhiệm, do vậy, việc rèn nghề, thực hành nghề càng cần được tăng cường. Năm thứ tư có đợt thực tập tốt nghiệp quan trọng, sinh viên buộc phải thực hiện toàn bộ các hoạt động ở trường phổ thông như một giáo viên chính thức. Để kết quả thực tập tốt, đảm bảo chất lượng, đáp ứng yêu cầu, hiển nhiên phải có sự trải nghiệm, rèn luyện thường xuyên từ năm thứ nhất.

Như thế, việc đưa sinh viên xuống các trường phổ thông sớm, coi việc học lí thuyết trên giảng đường cũng quan trọng như học nghề ở trường phổ thông là điều kiện tiên quyết để tạo nên một đội ngũ giáo viên có trình độ chuyên môn vững vàng, có năng lực sư phạm, có bản lĩnh nghề nghiệp, yêu nghề..., đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông.

2.2.2. Xây dựng cơ chế phối hợp giữa trường sư phạm với trường phổ thông

Số lượng các trường sư phạm, các cơ sở được phép đào tạo giáo viên những năm qua quá nhiều, chất lượng đào tạo giữa các trường cũng không đồng đều, nên để bảo đảm uy tín, chất lượng, đặc biệt, bảo đảm năng lực nghiệp vụ cho đội ngũ giáo viên tương lai (điều mà đội ngũ này đang thiếu), các trường sư phạm cần xây dựng cơ chế phối hợp ổn định trong thực hành nghề nghiệp với các trường phổ thông, nơi sinh viên sẽ làm việc, được tuyển dụng, gắn bó với họ suốt đời sau này. Cơ chế phối hợp cần cụ thể, nhịp nhàng, có

các điều khoản vừa có tính ràng buộc vừa mang tính mở nhằm tạo điều kiện thuận lợi nhất để sinh viên được tiếp cận, trải nghiệm, thực hành nghề nghiệp. Xung quanh sự phối hợp này sẽ nảy sinh một số vấn đề, chẳng hạn, kế hoạch, tiến độ chương trình năm học; nề nếp, môi trường văn hoá giáo dục của nhà trường; hoạt động giảng dạy của đội ngũ giáo viên cơ hữu ở các trường phổ thông sẽ bị ảnh hưởng... mà hai bên cần trao đổi, thống nhất nghiêm túc. Nguyên tắc của sự phối hợp, nội dung phối hợp trong hoạt động thực hành nghề nghiệp cho sinh viên cần được làm rõ theo từng nội dung, kế hoạch, giai đoạn, thời điểm, thậm chí đến từng vị trí, nhiệm vụ, hoạt động, khối lớp...

Thực tế cho thấy việc phối hợp đưa sinh viên đi thực tập sư phạm tại các trường phổ thông đã được các trường sư phạm triển khai từ nhiều năm qua. Các nhà trường đã ký kết các văn bản với Sở, Phòng Giáo dục và Đào tạo, các trường phổ thông theo đúng quy định. Cán bộ, giảng viên và sinh viên sư phạm xuống các trường mầm non, phổ thông kiến tập, thực tập trong quá trình đào tạo ngày càng thường xuyên. Hai bên đã xây dựng hệ thống trường thực hành, lớp thực hành để tạo thuận lợi cho giảng viên, sinh viên sư phạm trao đổi, triển khai chuyên môn, nghiệp vụ với đội ngũ giáo viên phổ thông về hoạt động giảng dạy, giáo dục, trong đó một số trường được coi là những cơ sở vệ tinh. Các phòng Đào tạo, đội ngũ giảng viên, cố vấn học tập của các trường đã chủ động trong liên hệ, tổ chức để sinh viên xuống các trường thực tế làm quen công tác giáo dục, hoạt động ngoài giờ lên lớp, dự giờ; phối hợp tổ chức ngoại khoá, thi làm đồ dùng dạy học với giáo viên và học sinh các trường. Đây là nét mới, thể hiện rõ tinh thần tích cực, chủ động và thiện chí hợp tác nhằm nâng cao chất lượng đào tạo của các trường hiện nay.

Tuy vậy, để công tác thực hành nghề nghiệp có hiệu quả hơn nữa, cần xác định rõ trách nhiệm phối hợp giữa hai bên, chẳng hạn về phía các trường sư phạm, cần:

- Tổ chức các hội thảo “Nâng cao chất lượng đào tạo”, “Chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông – Yêu cầu và thực trạng”, “Đào tạo gắn với thực tiễn”, “Xu hướng và yêu cầu của giáo dục hiện nay”..., có mời các chuyên gia giáo dục, cán bộ quản lý, giáo viên các trường phổ thông tham gia viết bài, phát biểu ý kiến.

- Tập huấn, phổ biến cho sinh viên nắm vững những thay đổi về chương trình giáo dục phổ thông, các phong trào đang triển khai, áp dụng trong hệ thống nhà trường phổ thông hiện nay: “Trường học thân thiện, học sinh tích cực”, “Thư viện thân thiện”...

- Đề xuất, phối hợp với các Sở, Phòng Giáo dục, các trường phổ thông xây dựng chương trình thực tập sư phạm hợp lý, hiệu quả, đảm bảo chu trình khép kín từ khâu lập kế hoạch, triển khai thực hiện đến khâu đánh giá, rút kinh nghiệm. Hoạt động này những năm gần đây đã có nhiều cải tiến, thay đổi. Điểm rõ nét nhất là các trường sư phạm đã giao cho

sinh viên tự quản đoàn thực tập tốt nghiệp (không có giảng viên sư phạm đi theo quản lý trực tiếp). Phòng Đào tạo đã tập huấn cho các trường/phó đoàn sinh viên về nghiệp vụ quản lý đoàn; phối hợp với Ban chỉ đạo các cơ sở thực tập quản lý và triển khai các đợt thực tập tốt nghiệp một cách hiệu quả. Qua kiểm tra của nhà trường và đánh giá của Ban chỉ đạo thực tập cấp huyện, thành phố và các trường mầm non, phổ thông thì sự đổi mới này không làm giảm đi chất lượng thực tập mà đã tạo điều kiện cho các em phát huy tính chủ động, sáng tạo, linh hoạt trong việc thực hiện công việc được giao.

– Tổ chức cho cán bộ, giảng viên đi thực tế các cơ sở giáo dục: Địa bàn đi thực tế của cán bộ, giảng viên rất đa dạng, không chỉ bó gọn ở địa bàn thành phố và các cơ sở có sinh viên thực tập mà nên mở rộng ra các Phòng Giáo dục khác, các trường thuộc các huyện. Nội dung đi thực tế cần xây dựng cụ thể, thiết thực, tránh đại khái, hình thức như trước đây. Cán bộ, giảng viên cần được “giao” các nhiệm vụ, chẳng hạn: Tìm hiểu các mô hình, hoạt động của các nhà trường; dự giờ, trao đổi kinh nghiệm; tìm hiểu nhu cầu của giáo viên để xây dựng chuyên đề bồi dưỡng; trao đổi phương thức, biện pháp hỗ trợ, giúp đỡ sinh viên thực tập...

Việc đẩy mạnh các hoạt động nhằm gắn kết công tác đào tạo – bồi dưỡng giữa trường sư phạm với trường mầm non, phổ thông đã khắc phục đáng kể tình trạng “sư phạm tụt hậu so với phổ thông” như nhiều người vẫn nghĩ trước đây.

2.2.3. Đẩy mạnh công tác bồi dưỡng giáo viên các trường phổ thông

Thực tế cho thấy, nhu cầu tiếp tục học tập, bồi dưỡng để hoàn thiện trình độ, năng lực chuyên môn, đáp ứng sự thay đổi về chương trình, kỹ năng, phương pháp mới của giáo viên phổ thông các cấp hiện nay là rất lớn. Họ muốn được cập nhật thông tin khoa học từ trường sư phạm – nơi họ đã từng được đào tạo. Họ mong muốn có những sự đổi mới về nội dung và phương pháp, có những lời giải đáp cho những thắc mắc chuyên môn nảy sinh trong quá trình dạy học từ các nhà nghiên cứu, các tác giả viết sách giáo khoa, sách tham khảo, tư liệu... họ đang sử dụng, giảng dạy hàng ngày.

Các đợt thực hành, thực tập sư phạm chính là một cơ hội cho sự gắn kết giữa trường sư phạm và trường phổ thông. Tuy nhiên, sự gắn kết mới chỉ diễn ra một chiều: sinh viên nhận được sự hướng dẫn từ giáo viên phổ thông về các hoạt động dạy học và giáo dục ở trường phổ thông. Còn bản thân các giáo viên phổ thông cũng mong muốn khi sinh viên về trường thực tập có giảng viên đi cùng để ngoài việc phối hợp giúp đỡ sinh viên hoàn thành nhiệm vụ, họ muốn có thêm sự trao đổi, tham góp, bàn luận, giải đáp của chính giảng viên về một nội dung chuyên môn nào đó. Họ đặc biệt muốn các trường sư phạm thường xuyên tổ chức các chuyên đề về đổi mới phương pháp dạy học, công tác chủ nhiệm, các vấn đề liên quan đến dạy học và giáo dục nói chung để được tham dự, để các trường sư phạm có

dịp lắng nghe tiếng nói từ phía nhà trường phổ thông, còn giáo viên phổ thông thì được cập nhật thông tin khoa học mới.

Theo đề xuất của các trường phổ thông, trước khi đưa sinh viên về trường thực tập, ngoài việc tìm hiểu cơ sở vật chất của trường, đội ngũ giáo viên, các khối lớp... để thống nhất số lượng, phân công hợp lý, tránh tình trạng có môn học trường phổ thông còn thiếu giáo viên nhưng số lượng giáo sinh về thực tập nhiều, nên nhà trường phải phân công cả người chưa đạt chuẩn hướng dẫn, các trường sư phạm cũng nên tổ chức các Hội nghị khách hàng để bàn bạc cụ thể cách thức phối kết hợp thể nào trong việc bồi dưỡng giáo viên, nâng cao hiệu quả thực hành nghề nghiệp cho sinh viên.

Thiết nghĩ, các đề nghị trên của trường phổ thông hoàn toàn hợp lý, nếu được thực hiện, chắc chắn sẽ tạo nên sự gắn kết chặt chẽ hơn nữa giữa các trường sư phạm và trường phổ thông, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo sinh viên của trường sư phạm cũng như chất lượng công tác bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ của giáo viên phổ thông.

3. KẾT LUẬN

Trong công tác đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giáo viên nhằm đáp ứng các Chuẩn nghề nghiệp và chương trình giáo dục phổ thông mới, việc gắn kết chặt chẽ giữa trường sư phạm với trường phổ thông là rất cần thiết. Quá trình tích lũy kiến thức, kỹ năng nghề không thể tách rời quá trình thực hành nghề nghiệp ở trường phổ thông. Sinh viên, giáo viên tương lai, ngay cả đội ngũ giáo viên hiện đang giảng dạy trong các trường phổ thông đều phải thường xuyên tự học, tự bồi dưỡng. Đây là nhiệm vụ quan trọng trong suốt cuộc đời dạy học của họ. Và địa chỉ tin cậy để họ học tập, bồi dưỡng chính là trường sư phạm – nơi tập trung những nhà nghiên cứu, những người thầy luôn tâm huyết và trách nhiệm với sự nghiệp đào tạo giáo viên nói riêng, với công cuộc đổi mới giáo dục nước nhà nói chung.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2009), *Chuẩn nghề nghiệp giáo viên trung học* (Ban hành theo Thông tư số 30/2009/TT-BGDĐT ngày 22/10/2009).
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2011), *Điều lệ Trường trung học cơ sở, trường trung học phổ thông và trường phổ thông có nhiều cấp học* (Ban hành theo Thông tư số 12/2011/TT-BGDĐT ngày 28/3/2011).
3. Chính phủ (2012), *Chiến lược phát triển giáo dục giai đoạn 2011–2020*.
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2012), *Quy chế bồi dưỡng thường xuyên* (Ban hành theo Thông tư số 26/2012/TT-BGDĐT ngày 10/7/2012).
5. Đinh Quang Báo (Chủ biên), (2016), *Chương trình đào tạo giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông*, – Nxb Đại học Sư phạm.

SOME SOLUTIONS ON THE ASOCIATION BETWEEN TRAINING AND PRATICE AIMING TO ENHANCE THE CURRENT HUMAN QUALITY AT HIGH SCHOOLS

Abstract: *Currently, the need for change in education is very necessary. Training a high teaching quality satisfies the demand of the general education program, new teaching standards on knowledge, method, skills should be closely associated with practice at high schools. The article pays attention to the asociation between training and pratice aiming to enhance the current human quality at high schools and to meet the demand of new education context.*

Keywords: *Training, internship, solution, association, teaching staff.*

NGHIÊN CỨU ĐIỀU KIỆN PHÁT TRIỂN DU LỊCH CUỐI TUẦN Ở THỊ XÃ SƠN TÂY PHỤC VỤ THỊ TRƯỜNG KHÁCH DU LỊCH TỪ HÀ NỘI

Phùng Thị Hạnh

Trường Đại học Thủ Đô Hà Nội

Tóm tắt: Trong những năm gần đây, du lịch cuối tuần đang trở thành một hoạt động du lịch phổ biến đối với người dân cả nước, đặc biệt cư dân các thành phố lớn như Hồ Chí Minh, Hà Nội, Hải Phòng... Điểm đến của họ thường là những nơi có thiên nhiên hoang sơ, mát mẻ, không khí trong lành, khoảng cách không quá xa, đi lại dễ dàng. Thị xã Sơn Tây cách Hà Nội 40km về phía Tây, có đủ các điều kiện để trở thành một điểm du lịch cuối tuần hấp dẫn đối với người dân Hà Nội và các vùng phụ cận. Sơn Tây có tài nguyên du lịch tự nhiên và tài nguyên du lịch văn hoá phong phú, đa dạng, có cơ sở hạ tầng, cơ sở vật chất kỹ thuật đã được đầu tư đồng bộ.

Từ khoá: Du lịch cuối tuần, nhu cầu du lịch, cung cấp du lịch.

Nhận bài ngày 03.5.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 20.5.2018

Liên hệ tác giả: Phùng Thị Hạnh; Email: pthanh@daihocthudo.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Những năm gần đây, nền kinh tế Việt Nam vẫn không ngừng tăng trưởng, đời sống nhân dân đã được cải thiện, nâng cao về nhiều mặt. Tuy nhiên, bên cạnh những mặt tích cực, đáng ghi nhận, cũng tồn tại nhiều vấn đề đáng quan tâm như ô nhiễm môi trường ngày càng trầm trọng, sức ép công việc ngày càng lớn... đe dọa đến sức khỏe của cộng đồng. Để đối phó với tình trạng này, người dân có xu hướng tìm đến những nơi có môi trường tự nhiên trong lành, có cảnh quan yên tĩnh để nghỉ ngơi, vui chơi giải trí vào những ngày nghỉ, lễ tết, nhất là những ngày nghỉ cuối tuần. Cho đến nay, du lịch cuối tuần (DLCT) đã và đang trở thành một hoạt động du lịch phổ biến đối với người dân cả nước đặc biệt là cư dân các thành phố lớn như Hồ Chí Minh, Hà Nội... Điểm đến của họ thường là những nơi có thiên nhiên hoang sơ, mát mẻ, không khí trong lành, khoảng cách không xa, đi lại dễ dàng [1].

Thị xã Sơn Tây của Hà Nội có rất nhiều điều kiện thuận lợi cho phát triển DLCT. Tuy vậy, cho đến nay, chưa có công trình nào nghiên cứu, đánh giá một cách tổng quát các điều

kiện tự nhiên, văn hoá, kinh tế, xã hội của Sơn Tây phục vụ phát triển DLCT. Việc quản lí, tổ chức DLCT hầu như chưa được các cơ quan, tổ chức, doanh nghiệp du lịch quan tâm. Chính vì vậy, việc nghiên cứu một cách tổng hợp các điều kiện phát triển DLCT ở Sơn Tây làm tiền đề cho việc định hướng và đề xuất các giải pháp phát triển loại hoạt động này là hết sức có ý nghĩa.

2. NỘI DUNG

2.1. Các điều kiện phát triển du lịch cuối tuần ở Thị xã Sơn Tây

2.1.1. Điều kiện cung du lịch cuối tuần

Cung du lịch cuối tuần là khả năng đáp ứng nhu cầu dịch vụ du lịch bằng những hàng hoá, sản phẩm, dịch vụ, tài nguyên du lịch (TNDL). Theo tác giả Nguyễn Thị Hải (2002), điều kiện cung DLCT bao gồm các yếu tố: độ hấp dẫn của TNDL tự nhiên, kể cả TNDL nhân văn, cơ sở hạ tầng, cơ sở vật chất kĩ thuật, nguồn nhân lực... Các điều kiện này phải đảm bảo thỏa mãn được mục đích và nhu cầu của khách du lịch cuối tuần tới các điểm cấp khách tiềm năng [1]. Qua nghiên cứu, chúng tôi thấy, Thị xã Sơn Tây có những mặt thuận lợi cơ bản sau:

Về tài nguyên du lịch

Sơn Tây có hệ thống TNDL tự nhiên và TNDL nhân văn phong phú rất thuận lợi cho việc phát triển DLCT. Nằm cách Hà Nội 42 km về phía Tây, tiếp giáp với Khu công nghiệp Việt Trì, Nhà máy thủy điện Hoà Bình; các trung tâm văn hoá lớn trong tương lai như: Làng Văn hoá – Du lịch các dân tộc Việt Nam, chuỗi đô thị Miếu Môn – Xuân Mai – Hoà Lạc – Sơn Tây, trường Đại học Quốc gia..., Sơn Tây có vị trí rất thuận lợi cho các chuyến DLCT của người dân Hà Nội và các vùng phụ cận.

Khí hậu tại Sơn Tây cũng ưu ái cho phát triển DLCT. Nền nhiệt độ trung bình 23,3⁰C, ít xảy ra nhiễu loạn thời tiết [6]. Sơn Tây có không gian thoáng đãng, mát mẻ, nhiều cây xanh. Khách DLCT có thể đến Sơn Tây quanh năm, tham gia các hoạt động ngoài trời như bơi, câu cá, thả diều, lướt ván, tập làm nông dân, tham quan các di tích lịch sử văn hoá, lễ chùa, thư giãn, nghỉ ngơi phục hồi sức khỏe vì khí hậu ở đây rất trong lành.

Ngoài các điều kiện tự nhiên, Sơn Tây còn là một vùng đất địa linh nhân kiệt với địa danh một ấp hai vua, với 288 vị tiến sỹ đỗ đạt dưới các triều đại tự chủ của đất nước. Thị xã có 183 di tích, công trình tôn giáo, cơ sở thờ tự tín ngưỡng và hàng trăm ngôi nhà cổ, trong đó có nhiều di tích mà tên gọi của nó gắn liền với tên đất, tên người Sơn Tây như: Làng cổ Đường Lâm, chùa Mía, đền và lăng Ngô Quyền, đền Phùng Hưng, đình Mông Phụ, đôi “Hổ Gầm”, giếng sữa “Chuông Sa”, Thành cổ Sơn Tây, Đền Và, các lễ hội truyền

thông... [4]. Chính điều này đã tạo nên sức hấp dẫn đối với du khách. Khách đi DLCT đến đây có thể tham quan các ngôi nhà cổ, tìm hiểu văn hoá lịch sử, phong tục tập quán của người Việt xưa, tham quan các làng nghề thủ công truyền thống như làm tương, làm kẹo lạc, kẹo giò... Sơn Tây rất thích hợp cho việc tổ chức các chương trình du lịch ngoài trời như cắm trại, picnic, teambuilding, và đặc biệt khi tới Sơn Tây du khách có thể thử sức làm một nông dân thực thụ như cấy lúa, gặt lúa, làm đất, bắt cá... Chương trình này rất độc đáo, thu hút được nhiều du khách tham gia, nhất là du khách nước ngoài, giúp họ hiểu hơn về công việc của một nhà nông và sự vất vả, mệt nhọc của người nông dân khi làm ra được hạt lúa.

Có thể nói rằng, sự đa dạng và hấp dẫn của hệ thống TNDL tại Sơn Tây sẽ giúp cho thị xã có thể tổ chức nhiều loại hình hoạt động phục vụ khách DLCT. Đây là một điều kiện rất thuận lợi cho phát triển DLCT mà không phải địa phương nào cũng có được. Tuy nhiên hiện nay, hoạt động du lịch và phát triển du lịch của thị xã vẫn chưa khai thác hết được tiềm năng sẵn có.

Về cơ sở vật chất kỹ thuật và cơ sở hạ tầng

Cơ sở hạ tầng của Sơn Tây về cơ bản, được xây dựng khá đồng bộ và hiện đại, hơn nữa thị xã lại nằm rất gần với Thủ đô Hà Nội, nơi mà nhu cầu nghỉ ngơi, giải trí, thư giãn đang trở nên bức thiết. Tính đến nay, tổng số cơ sở lưu trú trên địa bàn Sơn Tây là 70 (trong đó có 40 khách sạn và 30 nhà nghỉ), với tổng số phòng là 985 phòng và 2050 giường. Trong số các khách sạn được xếp hạng có 17 cơ sở được xếp hạng từ 1 – 2 sao và một số cơ sở đang đề nghị được xếp hạng 3 – 4 sao như các khách sạn Thái Bình, Yên Bình, Sơn Tây... Ngoài ra, Sơn Tây còn có 14 cơ sở vật lý trị liệu với 148 phòng (trong đó có 08 cơ sở vật lý trị liệu nằm trong khuôn viên các cơ sở lưu trú, 6 cơ sở hoạt động độc lập).

Các khách sạn, nhà nghỉ trên có thể đáp ứng được phần lớn nhu cầu ở lại qua đêm của du khách. Nhìn chung, hệ thống cơ sở vật chất hiện có tạm thời đáp ứng được các đối tượng khách đa dạng, có nhu cầu và khả năng chi trả khác nhau. Điều này tạo điều kiện thuận lợi cho du khách đến tham quan nghỉ ngơi, vui chơi giải trí tại địa phương.

Về nguồn nhân lực du lịch

Hiện tại, trên địa bàn Sơn Tây đã có Trường Đại học Công nghiệp Việt Hung triển khai đào tạo chuyên ngành Cử nhân về du lịch. Mặt khác, do rất gần với Thủ đô Hà Nội (trung tâm đào tạo và phát triển du lịch lớn của cả nước), nên tiềm năng về nhân lực phục vụ du lịch của Sơn Tây luôn được cung ứng đầy đủ. Đó là những điều kiện rất thuận lợi để Sơn Tây có thể xây dựng và phát triển nguồn nhân lực du lịch có chuyên môn cao đáp ứng nhu cầu du lịch trong thời gian tới.

2.1.2. Điều kiện cầu du lịch cuối tuần ở Sơn Tây của người dân Hà Nội

Về nhu cầu, sở thích đi du lịch của người dân

Căn cứ vào cơ cấu dân cư các quận nội thành Hà Nội, chúng tôi tiến hành điều tra nhu cầu, sở thích của người dân Hà Nội theo một bảng hỏi được xây dựng riêng cho các ngành nghề, lứa tuổi nhất định. Địa bàn điều tra tập trung ở 4 quận nội thành (Hoàn Kiếm, Ba Đình, Hai Bà Trưng, Đống Đa), nơi số lượng và thành phần cư dân đông đúc và phong phú nhất.

Kết quả điều tra đợt 1 tiến hành năm 2015 với 127 phiếu, có 75 người đi nghỉ cuối tuần trên 2 lần/1 năm chiếm 59,1% số người được hỏi. Họ phần lớn là học sinh sinh viên, số còn lại là các cán bộ làm trong các cơ quan hành chính sự nghiệp, cán bộ nghiên cứu, giáo viên. Một số ít là các nhà doanh nghiệp và những người làm các ngành nghề tự do khác. 35,4% đi DLCT 1– 2 lần trong năm, còn lại 4,5% ít đi DLCT.

Phân tích kết quả điều tra đợt 2 năm 2017 với 158 phiếu, có 106 người đi nghỉ cuối tuần trên 2 lần chiếm 67,1% số người được hỏi, 28,5% đi từ 1 – 2 lần, 4,4% ít đi du lịch.

So sánh kết quả điều tra của hai năm 2015 và 2017 cho thấy lượng nhu cầu đi DLCT tăng lên đáng kể. Nhu cầu đi DLCT của người dân Hà Nội ngày càng tăng cao do sức ép từ công việc, môi trường sống ô nhiễm, người dân muốn đến những nơi có không khí trong lành, mát mẻ để nghỉ ngơi, thư giãn.

Về cơ cấu khách tham gia DLCT của Hà Nội trong năm 2017 không có gì thay đổi so với 2015, học sinh sinh viên, công chức nhà nước, giáo viên chiếm tỉ lệ lớn 64,7%, vì họ có nhiều thời gian rảnh rỗi cuối tuần. 35,3%, là nhân viên doanh nghiệp, tiểu thương, nghỉ hưu và các ngành nghề tự do khác, đối tượng này thường đi du lịch cuối tuần ít so với đối tượng trên do hạn chế về thời gian và đặc điểm nghề nghiệp, họ thường có xu hướng đi du lịch dài ngày vào một thời điểm trong năm. Điều này cho thấy số lượng cũng như cơ cấu người đi DLCT ở Hà Nội chủ yếu là học sinh sinh viên, công chức nhà nước, giáo viên. Do đó, cần tổ chức các chương trình DLCT phù hợp với nhu cầu, sở thích của đối tượng này.

Về nhu cầu đối với dịch vụ đặc trưng

Hiện nay, các hình thức hoạt động DLCT hết sức đa dạng và phong phú. Du khách có thể tham quan ngắm cảnh, nghỉ ngơi thư giãn, câu cá, bơi thuyền, bơi lội, đốt lửa trại, chơi thể thao (cầu lông, tennis, bóng chày)... Tuy nhiên, hoạt động mà khách ưa thích là tham quan ngắm cảnh chiếm 27,5%, nghỉ ngơi thư giãn chiếm 25,4%. Ngoài ra các hoạt động vui chơi ngoài trời người dân Hà Nội cũng rất thích, tổng các hoạt động này chiếm 46,79% số người được khảo sát, trong đó câu cá chiếm 7,4%, bơi thuyền chiếm 6,65%, bơi lội chiếm 8,1%, lửa trại chiếm 15,14%, chơi thể thao 9,5%.

Khi được hỏi về mục đích của chuyến đi, có 40,1% khách đi DLCT trả lời để xả stress, 34,8% đi DLCT để có thời gian cùng gia đình, 25,1% đi DLCT để có thời gian cùng bạn bè. Như vậy, khách đi DLCT chủ yếu để xả stress và có thời gian bên gia đình. Điều này cũng dễ hiểu, do điều kiện làm việc áp lực, căng thẳng, cuộc sống bận rộn, ít có thời gian bên gia đình, con cái. Vì vậy, các chuyến đi DLCT là để có thời gian vui chơi, thư giãn, sum vầy cùng gia đình, xả stress, tái tạo lại sức lao động sau một tuần làm việc căng thẳng. Ngoài ra, các chuyến đi DLCT còn là khoảng thời gian vui chơi, giải trí cùng bạn bè, mở rộng các mối quan hệ. Đối tượng này chủ yếu là học sinh sinh viên. Họ thường tổ chức các chuyến đi DLCT cùng bạn bè, thường từ 3 – 5 người trở lên hoặc tổ chức các hoạt động teambuilding ngoài trời để hiểu nhau hơn và nâng cao kỹ năng sống của mình.

Nhìn chung, người dân Hà Nội khi đi DLCT rất thích đến những nơi có biển, núi, làng quê yên bình để nghỉ ngơi, thư giãn, giải toả căng thẳng. Theo điều tra của tác giả ở 4 quận nội thành Hà Nội thì người dân rất thích đi đến những nơi có biển chiếm 32,8% số người được hỏi, 30,75% số người được hỏi thích đến những nơi có núi. Làng quê yên bình cũng là một địa điểm lí tưởng cho những chuyến DLCT của người dân thành thị, chiếm 30,1%, chủ yếu là những người về hưu, giáo viên, công chức, học sinh sinh viên đến để nghỉ ngơi, thư giãn, tận hưởng không khí cũng như tìm hiểu văn hoá, lối sống, phong tục của làng quê Việt Nam. Những địa điểm khác chiếm tỉ lệ ít 6,4%.

Đối chiếu với các nhu cầu, sở thích của số đông những người có nhu cầu nghỉ ngơi nhàn ngày, tranh thủ thời gian rảnh rỗi cuối tuần trên, có thể thấy Sơn Tây có đầy đủ các điều kiện để đáp ứng khách du lịch Hà Nội và phụ cận. Sơn Tây có nhiều hồ nước nhân tạo như hồ Đồng Mô, hồ Xuân Khanh, Suối Hai, Khoang Xanh, KS Asean resort & spa... có thể tổ chức các hoạt động bơi lội, bơi thuyền, câu cá; có địa hình đồi núi xen kẽ có thể tổ chức cắm trại trong rừng như Làng Văn hoá – Du lịch các dân tộc Việt Nam, Sơn tinh caping ở Đồng Mô..., Làng cổ Đường Lâm – một vùng quê yên bình còn lưu giữ lại được những nét đẹp cổ kính của làng quê Việt Bắc Bộ, có không gian rộng để du khách có thể thả điều, tập làm nông dân, tham quan các di tích lịch sử, làng nghề thủ công truyền thống...

Người đi DLCT còn quan tâm tới khoảng cách của điểm du lịch so với nơi thường trú của họ. Nghiên cứu yếu tố này sẽ cho biết khoảng cách được ưa thích, từ đó có thể ưu tiên lựa chọn tài nguyên nằm trong khoảng cách phù hợp. Theo điều tra của chúng tôi, số người thích khoảng cách từ 36 – 75 km, di chuyển mất khoảng 1 đến 2 giờ chiếm tỉ lệ cao nhất 47,5%; sau đó là số người thích khoảng cách đi đường dưới 1 giờ từ 15 – 35 km 28,5%; khoảng cách xa hơn hoặc quá gần thường ít được ưa thích. Sơn Tây chỉ cách Hà Nội hơn 40 km về phía Tây, giao thông thuận lợi, hoàn toàn phù hợp tâm lí, nhu cầu và khả năng di chuyển của người đi du lịch, do vậy, nếu được tổ chức tốt, đây chắc chắn hứa hẹn sẽ là một điểm DLCT hấp dẫn với người dân thành phố.

Về nhu cầu đối với dịch vụ chính

Dịch vụ chính bao gồm dịch vụ vận chuyển và dịch vụ đảm bảo sự lưu trú, ăn uống.

Dịch vụ vận chuyển đảm bảo sự di chuyển từ nơi ở thường xuyên đến điểm du lịch và ngược lại. Không có dịch vụ vận chuyển sẽ không có du lịch bởi lẽ bản chất của du lịch là sự đi lại.

Hiện tại, phương tiện giao thông trong hoạt động DLCT của Hà Nội vẫn chủ yếu là các phương tiện cá nhân như xe máy, xe đạp, và xe ô tô các loại thuê theo dạng hợp đồng. Trong các loại phương tiện đang được sử dụng này, xe ô tô thuê theo hợp đồng là phổ biến hơn cả (60,1% lượng khách), chủ yếu là giáo viên, công chức nhà nước, nhân viên doanh nghiệp, người nghỉ hưu, học sinh sinh viên đi theo lớp, nhóm đông. Tuy nhiên, muốn giá cả không quá cao, khách thường phải đi tập thể hoặc đi theo nhóm tương đối đông. Thanh niên thường sử dụng xe máy (20,2%), vì nó phù hợp và có thể chỉ đi theo nhóm nhỏ, loại phương tiện này phù hợp với những người trẻ tuổi, sinh viên đi với khoảng cách ngắn. Xe buýt tuyến chỉ phục vụ một số ít ở những điểm du lịch có khoảng cách gần (chiếm 6,3%). Những phương tiện khác chiếm 13,3%. Những người có thu nhập cao như tiểu thương, doanh nghiệp có thể đi taxi hoặc đi xe ô tô cá nhân.

Tuy nhiên, qua thăm dò, hầu hết khách du lịch đều muốn có các tuyến xe buýt hoạt động ở các điểm du lịch vào những ngày nghỉ cuối tuần để đưa đón khách. Đây là phương tiện rẻ và thuận tiện, đảm bảo sức khỏe của khách, tránh được ách tắc giao thông và tiết kiệm được thời gian. Ở Sơn Tây hiện nay có rất nhiều tuyến xe buýt từ nội thành Hà Nội về Sơn Tây giá vé rất rẻ có thể phục vụ khách đi DLCT.

Dịch vụ ăn uống và lưu trú mặc dù không phải là mục đích của chuyến đi, nhưng do tính chất tự nhiên, cầu về dịch vụ lưu trú và ăn uống chiếm một phần đáng kể trong chi tiêu của khách, hơn nữa nó còn góp phần đảm bảo chất lượng của chuyến đi.

Về ăn uống, do không hợp khẩu vị và chủ yếu là không đảm bảo vệ sinh an toàn thực phẩm nên 33,6% khách được hỏi mang đồ ăn, thức uống ở nhà đi, họ chủ yếu là sinh viên, giáo viên, mang đồ ăn ở nhà đi vừa tiết kiệm được thời gian, chi phí và hợp khẩu vị, đảm bảo vệ sinh; 39,3% khách có nguyện vọng được phục vụ bữa ăn tại chỗ, phù hợp với túi tiền và sở thích, đa số là tiểu thương, nhân viên doanh nghiệp, công chức nhà nước. Khách đi cắm trại còn có một thú vui nữa là tự tổ chức nấu ăn ngoài trời nên muốn có dịch vụ cho thuê dụng cụ nấu ăn chiếm 14,5%, số này thường là học sinh sinh viên đi dã ngoại hoặc những người trẻ tuổi đi du lịch theo nhóm đông thì hình thức đốt lửa trại, nấu ăn ngoài trời rất được ưa thích. Khách có nhu cầu ăn ở nhà hàng chiếm 12,6%, đây là những người có thu nhập cao.

Nhu cầu về dịch vụ lưu trú cũng khá đa dạng, phụ thuộc vào khả năng chi trả, vào lứa tuổi, các dịch vụ này có thể từ bình dân đến cao cấp. Khách có thu nhập cao hơn hoặc những người có tuổi, có nhu cầu ở những nhà nghỉ, khách sạn có tiện nghi tương đối đầy đủ chiếm 32,8%, chủ yếu là công chức nhà nước, nhân viên doanh nghiệp, tiểu thương, những người về hưu; khách là học sinh sinh viên, giáo viên, lại thích ở lều trại, nhà dân chiếm 45,4%, các hình thức khác như nhà trọ, khu resort... chiếm 21,8%. Vì vậy, cần nghiên cứu nhu cầu này cụ thể ở từng nơi, theo từng mùa để tránh xây dựng các nhà nghỉ, khách sạn tràn lan, kém hiệu quả sử dụng mà lại vẫn không đáp ứng được sở thích của khách.

Khi được hỏi về các điểm tham quan DLCT ở Sơn Tây thì hầu hết người dân Hà Nội đều biết đến Làng cổ Đường Lâm, Chùa Mía, Thành cổ Sơn Tây, khu du lịch Đồng Mô, Làng Văn hoá – Du lịch các dân tộc Việt Nam, Đền Và, KS Asean resort... Tuy nhiên cũng có một số điểm mà khách không biết như Khu du lịch phường Xuân Khanh có tới 68% người dân Hà Nội chưa nghe thấy, Nhà thờ Thám Hoa Giang Văn Minh có tới 70% khách không biết. Do đó, cần làm tốt hơn công tác quảng bá, giới thiệu các điểm du lịch ở Sơn Tây đối với du khách.

Về nhu cầu đối với dịch vụ bổ sung

Hầu hết người dân Hà Nội đều muốn tới những điểm du lịch có dịch vụ bổ sung đa dạng như có hệ thống thông tin liên lạc, ngân hàng, đặt phòng, vé máy bay, giặt là, chăm sóc sức khỏe, sửa chữa đồ đạc, xe cộ... Tuy là những dịch vụ bổ sung, song nó rất quan trọng, không thể thiếu, giúp cho khách cảm thấy an tâm, thoải mái khi đi du lịch. Ở Sơn Tây các dịch vụ bổ sung như chăm sóc sức khỏe, cây rút tiền, sửa chữa đồ đạc... và các dịch vụ vui chơi giải trí còn hạn chế. Để thu hút khách du lịch đến với điểm DLCT Sơn Tây thì Sơn Tây cần quan tâm, đầu tư, xây dựng các dịch vụ bổ sung đáp ứng tối đa nhu cầu của khách.

Về thời gian và lượng khách

Ở Hà Nội tập trung đông lực lượng học sinh sinh viên, viên chức nhà nước, giáo viên. Đây là đối tượng khách có nhiều thời gian rảnh vào cuối tuần, các dịp lễ, tết, có khả năng thanh toán cho mình các chuyến đi du lịch ngắn ngày để vui chơi, giải trí, thư giãn sau những ngày học tập và làm việc mệt mỏi và căng thẳng.

Theo kết quả điều tra, học sinh sinh viên thường tập trung đi du lịch nhiều nhất từ tháng 2/3 đến đầu tháng 5 và từ đầu tháng 8 đến tháng 10. Thời gian này, sinh viên không phải ôn thi học kì nên có nhiều thời gian rảnh vào cuối tuần để đi du lịch, họ thường đi theo nhóm, lớp, hội... Đối với công nhân, nhân viên doanh nghiệp; viên chức nhà nước; giáo viên thường đi nhiều vào các dịp lễ, tết đặc biệt khi các dịp lễ, tết trùng với thứ bảy, chủ nhật và khoảng thời gian đi nhiều từ tháng 5 đến tháng 7. Đây cũng là dịp nghỉ hè, có

nhiều thời gian nên họ thường tổ chức đi DLCT cho cả gia đình và con cái để thư giãn, nghỉ ngơi. Đối tượng học sinh sinh viên đi DLCT nhiều hơn vì có nhiều thời gian rảnh cuối tuần, chi phí cho mỗi chuyến đi thấp vì thu nhập một phần vẫn dựa vào gia đình; ngược lại, đối tượng công nhân, viên chức, giáo viên đi du lịch cuối tuần ít hơn nhưng chi phí cho mỗi chuyến đi thường lớn hơn do họ có nguồn thu nhập ổn định. Vào những tháng mùa đông giá lạnh, ít người đi DLCT. Chính điều này đã tạo nên tính thời vụ du lịch. Vì vậy, muốn hạn chế tính thời vụ cần có biện pháp kéo dài thời vụ du lịch chính, tạo điều kiện để mở thời vụ thứ hai thay thế. Điều này đòi hỏi phải xây dựng các loại hình du lịch mới, đa dạng hoá các dịch vụ bổ sung tại điểm du lịch để thu hút khách, kéo dài mùa vụ du lịch. Ngoài ra, cần có các biện pháp khuyến khích, giảm giá, quảng cáo, giới thiệu...

3. KẾT LUẬN

Nghiên cứu điều kiện phát triển DLCT ở thị xã Sơn Tây là nghiên cứu mối quan hệ giữa TNDL của Sơn Tây và nhu cầu DLCT của người dân Hà Nội. Vì vậy, việc nghiên cứu nhu cầu, sở thích của người dân Hà Nội và tiềm năng TNDL của Sơn Tây để đề xuất giải pháp đẩy mạnh hoạt động du lịch tại đây là hết sức cần thiết. Sơn Tây hiện có nhiều lợi thế về tài nguyên du lịch, nhất là tài nguyên tự nhiên; vậy nên, cùng với việc tăng cường phát triển kinh tế, bảo đảm trật tự, an ninh xã hội, xây dựng không gian văn hoá..., ngành du lịch Sơn Tây cần quan tâm, đưa ra chiến lược và các chương trình cụ thể để nhanh chóng thúc đẩy hoạt động DLCT một cách thiết thực, hiệu quả.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Thị Hải (2002), “Đánh giá tiềm năng du lịch tự nhiên phục vụ phát triển du lịch cuối tuần của Hà Nội”, – *Luận án Tiến sĩ Khoa học Địa lí*, Trường Đại học Khoa học Tự nhiên – Đại học Quốc gia Hà Nội.
2. UBND Thị xã Sơn Tây (2012), –*Đề án phát triển thương mại – du lịch – dịch vụ giai đoạn 2012– 2016, định hướng đến năm 2020*.
3. UBND Thị xã Sơn Tây (2013), *Báo cáo kết quả thực hiện nhiệm vụ kinh tế– xã hội năm 2013 phương hướng, nhiệm vụ trọng tâm năm 2014*.
4. UBND Thành phố Hà Nội (2011), *Quy hoạch phát triển du lịch thành phố Hà Nội đến năm 2020, định hướng đến năm 2030*.
5. Bùi Thị Hải Yến (2007), *Quy hoạch du lịch*, – Nxb Giáo dục.

STUDYING CONDITIONS TO DEVELOP WEEKEND TOURISM AT SON TAY TOWNS TO SERVE THE MARKET FROM HA NOI

Abstract: *In recent years, weekend travel has become more and more popular, especially with citizens in major cities such as Hanoi, Ho Chi Minh city, Hai Phong...ect. Their destinations are often considered at wild beauty and fresh atmosphere locations which are not far from the city centre and can be reached easily. In the northern Vietnam, one of the most suitable place is Son Tay Town which is located at the western part of Hanoi and it takes around 40 kilometres to reach there. There are convenient facilities which are required to meet the needs of tourists including numerous natural resources, unique cultural heritages as well as a synchronous and considerable investments in infrastructure system there.*

Keywords: *Weekend travel, tourism demand, tourism supply.*

VẤN ĐỀ NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐỘI NGŨ GIẢNG VIÊN, ĐÁP ỨNG YÊU CẦU NHIỆM VỤ LÂU DÀI CỦA NHÀ TRƯỜNG Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI

Vũ Đình Hiếu

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: *Nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên là một nhiệm vụ gắn liền với quá trình xây dựng và phát triển của bất kì một trường đại học nào. Tùy từng thời kì phát triển của nhà trường mà nhiệm vụ này có những yêu cầu khác nhau. Việc nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên Trường Đại học Thủ đô Hà Nội được tiến hành trong điều kiện phải tinh giản biên chế, cơ cấu lại đội ngũ và tổ chức bộ máy; Nhà trường đang tiến tới cơ chế tự chủ. Đây là một khó khăn lớn, cần tìm cách khắc phục để bảo đảm cho sự phát triển của Nhà trường.*

Từ khoá: *Nâng cao chất lượng, đội ngũ giảng viên, trường Đại học Thủ đô Hà Nội*

Nhận bài ngày 26.4.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 20.5.2018

Liên hệ tác giả: Vũ Đình Hiếu; Email: vdhieus@daihocthudo.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Trong xu thế toàn cầu hoá và chịu tác động mạnh mẽ của cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 hiện nay, nguồn nhân lực thế giới nói chung và nguồn nhân lực Việt Nam nói riêng có rất nhiều cơ hội, song bên cạnh đó cũng đang phải đối mặt với rất nhiều thách thức. Nhận thức được vai trò con người trong phát triển kinh tế xã hội, Đảng ta luôn luôn quan tâm đến công tác giáo dục và đào tạo. Báo cáo Chính trị tại Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XII của Đảng Cộng sản Việt Nam đã xác định 12 nhiệm vụ phát triển đất nước trong 5 năm 2016 – 2020; trong đó có nhiệm vụ “*Đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục, đào tạo, nâng cao chất lượng nguồn nhân lực; đẩy mạnh nghiên cứu, phát triển, ứng dụng khoa học, công nghệ; phát huy vai trò quốc sách hàng đầu của giáo dục, đào tạo và khoa học, công nghệ đối với sự nghiệp đổi mới và phát triển đất nước*”.

Để có thể nâng cao chất lượng nguồn nhân lực cho sự nghiệp đổi mới và phát triển đất nước; yếu tố đầu tiên mà chúng ta phải quan tâm chính là các nhà trường và đội ngũ các nhà giáo. Nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo, trong đó có giảng viên các trường đại học là một vấn đề không phải bây giờ mới đặt ra. Nó đã, đang và sẽ theo suốt quá trình tồn tại và phát triển của bất cứ nhà trường nào.

2. NỘI DUNG

2.1. Vai trò và những yêu cầu đối với người giảng viên trong bối cảnh đổi mới hiện nay

Chỉ thị số 40-CT/TW ngày 15 tháng 6 năm 2004 của Ban Bí thư Trung ương Đảng (khoá IX) về việc xây dựng, nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục đã chỉ rõ: “*Mục tiêu xây dựng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục được chuẩn hoá, đảm bảo chất lượng, đủ về số lượng, đồng bộ về cơ cấu, đặc biệt chú trọng nâng cao bản lĩnh chính trị, phẩm chất, lối sống, lương tâm, tay nghề nhà giáo; thông qua việc quản lý, phát triển đúng định hướng và có hiệu quả sự nghiệp giáo dục để nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực, đáp ứng những đòi hỏi ngày càng cao của sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước*”. Đồng thời Chỉ thị cũng chỉ rõ: “*Tuy nhiên, trước những yêu cầu mới của sự phát triển giáo dục trong thời kỳ công nghiệp hoá, hiện đại hoá, đội ngũ nhà giáo có những hạn chế, bất cập. Số lượng giáo viên còn thiếu nhiều, đặc biệt ở các vùng sâu, vùng xa, vùng đồng bào dân tộc thiểu số... Cơ cấu giáo viên đang mất cân đối giữa các môn học, bậc học, vùng, miền. Chất lượng chuyên môn, nghiệp vụ của đội ngũ nhà giáo có mặt chưa đáp ứng yêu cầu và truyền đạt lý thuyết, ít chú ý đến phát triển tư duy, năng lực sáng tạo, kỹ năng thực hành của người học; một bộ phận nhà giáo thiếu gương mẫu trong đạo đức, lối sống, nhân cách, chưa làm gương tốt học học sinh, sinh viên. Năng lực của sự nghiệp giáo dục. Chế độ, chính sách còn bất hợp lý, chưa tạo được động lực đủ mạnh để phát huy tiềm năng của đội ngũ này*”.

Đội ngũ nhà giáo có nhiệm vụ đào tạo những thế hệ người Việt Nam có bản lĩnh, có lý tưởng, có khả năng sáng tạo làm chủ được tri thức hiện đại, quyết tâm đưa đất nước lên trình độ phát triển sánh kịp các nước trong khu vực và trên thế giới.

Gắn liền với sự chăm lo phát triển một nền giáo dục – đào tạo vững mạnh, xây dựng đội ngũ nhà giáo một cách toàn diện là hết sức quan trọng. Luật Giáo dục 2005 khẳng định: “*Nhà giáo giữ vai trò quyết định trong việc bảo đảm chất lượng giáo dục*”.

Giáo dục đại học có vai trò quan trọng trong hệ thống giáo dục quốc dân Việt Nam, trong đó, đội ngũ giảng viên trong nhà trường đóng vai trò quyết định chất lượng đào tạo. Đội ngũ giảng viên ở trường Cao đẳng và Đại học có nhiệm vụ giảng dạy, nghiên cứu khoa học, bồi dưỡng, tự bồi dưỡng, nhằm đào tạo thế hệ trẻ thành những người công dân vừa có đức lại vừa có trình độ kỹ thuật tiên tiến... góp phần trực tiếp “*nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài*” cho đất nước. Chính vì vậy mà việc phát triển đội ngũ giảng viên ở trường Đại học, Cao đẳng là việc làm cần thiết, cấp bách hiện nay.

2.2. Thực trạng đội ngũ giảng viên của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

2.2.1. Trường Đại học Thủ đô Hà Nội với nhiệm vụ cung cấp nguồn nhân lực chất lượng cao cho Thủ đô

Trường Cao đẳng Sư phạm Hà Nội được thành lập ngày 06 tháng 01 năm 1959. Trải qua gần 60 năm xây dựng và phát triển, Nhà trường đã luôn luôn hoàn thành xuất sắc nhiệm vụ cung cấp nguồn nhân lực chất lượng cao cho Thủ đô và cả nước; với thế mạnh là đào tạo giáo viên Mầm non, Tiểu học, Trung học cơ sở.

Do yêu cầu phát triển kinh tế – xã hội của Thủ đô và do sự nỗ lực phấn đấu không ngừng nâng cao chất lượng đào tạo của nhiều thế hệ thầy trò, Trường Đại học Thủ đô Hà Nội được thành lập trên cơ sở nâng cấp Trường Cao đẳng Sư phạm Hà Nội, theo Quyết định số 2402/QĐ-TTg ngày 31 tháng 12 năm 2014 của Thủ tướng Chính phủ.

Sau khi được thành lập, Trường Đại học Thủ đô Hà Nội phấn đấu “Xây dựng và phát triển nhà trường thành đại học đa ngành, chất lượng cao, đào tạo theo định hướng nghề nghiệp ứng dụng; mở rộng quy mô đi đôi với nâng cao chất lượng và đổi mới quản lý đào tạo”; theo tinh thần của Báo cáo Chính trị tại Đại hội Đảng bộ Trường lần thứ XVI (nhiệm kỳ 2015 – 2020). Ngoài việc tiếp tục phát huy thế mạnh là đào tạo các ngành Sư phạm, Nhà trường hiện đang mở rộng lĩnh vực đào tạo ra các ngành nghề ngoài Sư phạm.

Giai đoạn 2015 – 2020 là giai đoạn quan trọng, là tiền đề cho sự phát triển của Nhà trường trong quá trình đào tạo, cung cấp nguồn nhân lực chất lượng cao cho Thủ đô và cả nước. Điều đó đòi hỏi Trường cần có một chiến lược phát triển toàn diện để thay đổi về chất nhằm tương xứng với vị thế của một trường đại học đa ngành, đa lĩnh vực.

2.2.2. Những vấn đề xung quanh việc nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên

Giảng viên có thể định nghĩa theo nhiều cách khác nhau, nhưng đều thống nhất về bản chất của nhà giáo và phải có đủ tiêu chuẩn theo quy định tại Luật Giáo dục Đại học 2012. Đó là người làm nhiệm vụ giảng dạy, giáo dục trong các cơ sở giáo dục đại học, nhằm thực hiện mục tiêu của giáo dục, đáp ứng yêu cầu của sự phát triển xã hội.

Đội ngũ giảng viên là một tập hợp các nhà giáo làm nhiệm vụ giảng dạy và nghiên cứu khoa học ở các trường Cao đẳng, Đại học; gắn kết với nhau để thực hiện nhiệm vụ; theo hệ thống, mục tiêu giáo dục; cùng trực tiếp giảng dạy và giáo dục sinh viên theo những nguyên tắc, quy định của Nhà nước nói chung, ngành Giáo dục nói riêng.

Theo chức danh nghề nghiệp, giảng viên được xếp thành 3 hạng:

– Giảng viên cao cấp (hạng I), mã số V.07.01.01;

- Giảng viên chính (hạng II), mã số V.07.01.02;
- Giảng viên (hạng III), mã số V.07.01.03.

Phát triển nguồn nhân lực là quá trình tạo ra sự biến đổi về số lượng và chất lượng nguồn nhân lực nhằm nâng cao hiệu quả sử dụng để đáp ứng ngày càng tốt hơn nữa nhu cầu phát triển của đất nước. Phát triển nguồn nhân lực thực chất là đào tạo, bồi dưỡng, nâng cao vai trò của nguồn lực con người trong sự phát triển kinh tế – xã hội, qua đó làm tăng giá trị của con người.

Việc phát triển, nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên là yêu cầu bắt buộc và chỉ được thực hiện tốt khi gắn kết việc đào tạo, bồi dưỡng; sử dụng hợp lý năng lực, trình độ của giảng viên; có chính sách đãi ngộ vật chất, tinh thần phù hợp; tạo động lực, điều kiện, môi trường sư phạm để người giảng viên đóng góp, gắn bó lâu dài với nhà trường.

Để phát triển đội ngũ giảng viên giảng dạy trong trường Đại học, người ta thường sử dụng các phương pháp sau:

- Kế hoạch hoá việc xây dựng đội ngũ giảng viên;
- Tuyển dụng giảng viên.

Việc nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên sẽ gồm 3 mặt:

- Nâng cao thể lực;
- Nâng cao trí lực;
- Nâng cao tâm lực.

Sự hợp lý về cơ cấu đội ngũ giảng viên thể hiện ở:

- Cơ cấu về chuyên môn;
- Cơ cấu về trình độ đào tạo;
- Cơ cấu thâm niên nghề nghiệp;
- Cơ cấu về độ tuổi;
- Cơ cấu theo giới tính.

Các nhân tố ảnh hưởng đến phát triển đội ngũ giảng viên gồm có:

a) Nhân tố chủ quan

- Các nhân tố thuộc về giảng viên;
- Các nhân tố thuộc về nhà trường: chính sách tuyển dụng, quản lý và sử dụng giảng viên; phân công, bố trí công việc phù hợp với năng lực của giảng viên; chiến lược phát triển đội ngũ giảng viên; cơ sở vật chất trong nhà trường; môi trường làm việc...

b) Các nhân tố khách quan

- Chính sách vĩ mô, sự hỗ trợ của Nhà nước và các tổ chức quốc tế;
- Sự phát triển của hệ thống cung cấp dịch vụ phát triển đào tạo;
- Thị trường lao động.

Để nâng cao chất lượng dạy và học của Nhà trường, đáp ứng yêu cầu xã hội; Trường Đại học Thủ đô Hà Nội nhận thức rõ tầm quan trọng của người thầy sẽ đóng vai trò quyết định chất lượng giáo dục và đào tạo. Vì vậy, việc nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên là nhiệm vụ cần thiết để nâng cao uy tín của Nhà trường, tạo ra đội ngũ lao động có chất lượng cao, góp phần thúc đẩy sự phát triển của Nhà trường và của đất nước. Những kết quả đã đạt được là nguồn động lực, là niềm tin to lớn giúp cho tập thể cán bộ, viên chức và người lao động vững tin vào việc thực hiện thành công sứ mệnh của Nhà trường.

2.2.3. Tình hình xây dựng đội ngũ giảng viên của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Cơ cấu tổ chức bộ máy của Trường hiện nay gồm: Ban Giám hiệu (Hiệu trưởng và 02 Phó Hiệu trưởng); 09 phòng chức năng, 09 đơn vị phục vụ đào tạo và 13 khoa. Tổng số cán bộ, giảng viên, chuyên viên và nhân viên phục vụ là 375 người; trong đó:

- Cán bộ giảng dạy: 215 người (57,3%)
- Cán bộ quản lý, chuyên viên và nhân viên phục vụ: 160 người (42,6%)

Trình độ chuyên môn của đội ngũ cán bộ, viên chức và người lao động toàn trường được thống kê như sau:

Đơn vị: Người

Năm học Trình độ	2015 – 2016	2016 – 2017	2017 – 2018	Ghi chú
Giáo sư	1	1	1	
Phó Giáo sư	7	7	7	
Tiến sĩ	38	41	47	
Thạc sĩ	173	203	208	
Đại học	77	83	89	
Trình độ khác	36	22	23	
Cộng	332	357	375	

(Nguồn: Phòng Tổ chức cán bộ, Trường Đại học Thủ đô Hà Nội)

Đối với công tác tuyển dụng, hàng năm Nhà trường căn cứ vào yêu cầu quy hoạch và định hướng phát triển ngành nghề chuyên môn đề nghị chỉ tiêu biên chế và xác định nhu cầu tuyển dụng.

Đối tượng tuyển chọn làm giảng viên từ nhiều nguồn:

– Công chức, viên chức đang công tác tại các trường Đại học, cơ quan, đơn vị khác; có nhiều kinh nghiệm thực tế liên quan đến các chuyên ngành đào tạo của Trường.

– Sinh viên tốt nghiệp từ các trường Đại học trong và ngoài nước có thành tích học tập và rèn luyện tốt, có chuyên môn phù hợp với yêu cầu của Trường.

Nhà trường đã thực hiện nghiêm túc và đầy đủ các chế độ, chính sách đối với giảng viên trên cơ sở các văn bản, quy định của Nhà nước; đảm bảo kịp thời, công bằng, đúng đối tượng như chế độ tiền lương, tiền thưởng, phụ cấp các loại, nâng bậc lương thường xuyên và trước thời hạn... Chế độ ốm đau, thai sản, nghỉ dưỡng phục hồi sức khỏe, bảo hiểm y tế, bảo hiểm xã hội... được đảm bảo. Việc duy trì thu nhập tăng thêm, chế độ hè, lễ, tết... cũng được lãnh đạo Nhà trường cố gắng ở mức cao nhất.

Nhà trường luôn khuyến khích và tạo điều kiện cho các giảng viên đăng ký tham gia các đề tài nghiên cứu khoa học. Đây vừa là nhiệm vụ bắt buộc đối với giảng viên, vừa là cơ hội để họ tự rèn luyện, học tập nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ và các kỹ năng nghề nghiệp nhằm phục vụ tốt cho công tác giảng dạy.

Trong nhiều năm qua, lãnh đạo Nhà trường rất quan tâm đến công tác xây dựng và phát triển đội ngũ giảng viên cả về số lượng và chất lượng, xem đây là điều kiện bảo đảm cho việc thực hiện các mục tiêu, nhiệm vụ của Nhà trường. Từ đó, đội ngũ giảng viên của Nhà trường không ngừng được củng cố và phát triển.

Nhận thức về yêu cầu học tập, nâng cao trình độ của đội ngũ giảng viên đã được nâng lên một bước đáng kể trước yêu cầu nhiệm vụ mới của Nhà trường. Chất lượng đào tạo của Nhà trường luôn luôn được dư luận xã hội đánh giá cao; sinh viên, học sinh đều tự hào khi có những năm tháng được học tập dưới mái trường Đại học Thủ đô Hà Nội.

Tuy vậy, bên cạnh những thành tích đạt được, việc phát triển đội ngũ giảng viên vẫn tồn tại một số hạn chế:

Thứ nhất: Công tác xây dựng và phát triển đội ngũ giảng viên của Nhà trường tuy có sự quan tâm của Đảng ủy và cán bộ lãnh đạo các cấp; song vẫn còn lúng túng trong khi thực hiện, hiệu quả đạt được chưa cao.

Thứ hai: Quy mô, chất lượng của giảng viên chưa được đồng đều giữa các khoa. Ở một số khoa còn có tình trạng có môn thiếu giảng viên, có môn thừa.

Thứ ba: Các nguồn thông tin đánh giá đội ngũ giảng viên chưa đủ tính thuyết phục. Kết quả đánh giá chưa được sử dụng làm căn cứ cho việc sắp xếp, sử dụng, luân chuyển, đào tạo giảng viên; mà mới chỉ dùng vào việc bình xét thi đua, khen thưởng cuối năm là chủ yếu.

Nguyên nhân của những tồn tại trên là do:

– Quy trình tuyển dụng giảng viên mặc dù được tính toán rất kĩ và tuyệt đối tuân thủ các quy định của pháp luật, nhưng kết quả tuyển dụng lại không phụ thuộc vào ý muốn chủ quan của nhà tuyển dụng. Do đó, rất khó đáp ứng được nhu cầu bổ sung giảng viên có chất lượng cao cho các bộ môn trong Nhà trường.

– Công tác quy hoạch đội ngũ cán bộ, giảng viên rất khó khăn do phải tính giản biên chế và cơ cấu lại đội ngũ và tổ chức bộ máy; các chế độ, chính sách chưa đủ để động viên, khuyến khích giảng viên học tập nâng cao trình độ, năng lực và làm việc lâu dài cho Nhà trường; nguồn tuyển sinh không ổn định làm cho có lúc thừa hoặc thiếu giảng viên; hiện tượng giảng viên xin chuyển đi nơi khác, làm cho Trường phải tuyển giảng viên thay thế diễn ra thường xuyên.

– Do thiếu giảng viên ở một số mã ngành mới; cho nên toàn bộ đội ngũ giảng viên tham gia giảng dạy các mã ngành đó đều phải làm việc vượt định mức, làm cho thời gian làm công tác nghiên cứu khoa học, thực tế chuyên môn... bị hạn chế.

Mục tiêu phát triển của trường Đại học Thủ đô Hà Nội là trở thành trường đại học đa ngành, đa lĩnh vực, có uy tín trong nước và tiếp cận với các trường đại học trong khu vực. Trường Đại học Thủ đô Hà Nội sẽ là một trong những trung tâm đào tạo và nghiên cứu khoa học của Thủ đô và đất nước; là nơi tập trung các chuyên gia, giảng viên có trình độ cao; các chương trình đào tạo liên kết có uy tín; cơ sở vật chất, trang thiết bị hiện đại với các dịch vụ hoàn hảo cung cấp nhân lực cho đất nước.

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội luôn luôn quan tâm đến việc nâng cao nền tảng công nghệ thông tin và truyền thông để mở rộng môi trường hoạt động và phát triển.

Nhà trường đang tập trung sức mạnh tổng hợp mọi nguồn lực, lấy nội lực là chính và ngoại lực là yếu tố quan trọng để xây dựng quan hệ gắn kết mật thiết với môi trường trong nước và quốc tế.

Nhà trường đã xây dựng kế hoạch; từng bước phát triển toàn diện, bền vững và ưu tiên đầu tư phát triển các hướng trọng điểm.

2.3. Phương hướng phát triển, nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên ở Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội cần phải có chuyển biến mới về quy mô, chất lượng đào tạo, tăng cường cơ sở vật chất và thực hiện tốt công tác phát triển, nâng cao chất lượng đội ngũ cán bộ, viên chức, người lao động của Nhà trường.

Nhà trường cần xác định rõ tư tưởng, quan điểm của việc phát triển, nâng cao chất lượng đội ngũ cán bộ, viên chức, người lao động là công tác vô cùng quan trọng không chỉ thuộc về trách nhiệm của Đảng uỷ, Ban Giám hiệu; mà còn là trách nhiệm của cả hệ thống chính trị của Nhà trường.

Trường cần có kế hoạch xây dựng nguồn nhân lực lâu dài cho các khoa, phòng, đơn vị trực thuộc; đảm bảo đủ số lượng, đúng chuyên ngành theo yêu cầu nhiệm vụ của Nhà trường.

Từ thực tiễn và yêu cầu trên, tôi xin đề xuất một số giải pháp nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên tại Trường Đại học Thủ đô Hà Nội như sau:

– Xây dựng kế hoạch chiến lược nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên. Tiếp tục đánh giá, lựa chọn, bố trí lại đội ngũ giảng viên; gắn việc đào tạo, bồi dưỡng, nâng cao trình độ chuyên môn với việc đẩy mạnh hoạt động nghiên cứu khoa học... để có một đội ngũ đủ tiêu chuẩn về phẩm chất, năng lực chuyên môn và kỹ năng nghề nghiệp ngang tầm nhiệm vụ mới.

– Tuyển dụng viên chức và lao động hợp đồng đáp ứng đủ tiêu chuẩn của vị trí việc làm; nhưng phải phù hợp với cơ chế tự chủ sẽ được áp dụng, động viên được giảng viên yên tâm làm việc lâu dài cho Nhà trường, bảo đảm sự kế thừa giữa các thế hệ, tránh hiện tượng hụt hẫng nhân sự như đã từng xảy ra.

– Tăng cường đào tạo, bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, kỹ năng nghề nghiệp và ngoại ngữ cho đội ngũ cán bộ, giảng viên và chuyên viên; xứng đáng là một trung tâm giáo dục, khoa học công nghệ của Thủ đô; đáp ứng với yêu cầu phát triển và hội nhập của Nhà trường.

– Gắn kết việc nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên với việc xây dựng quy hoạch cán bộ lãnh đạo các cấp. Thông qua các hoạt động của Nhà trường để các viên chức trong quy hoạch rèn luyện, phấn đấu; để có đầy đủ các tiêu chí cần thiết khi được xét bổ nhiệm.

Việc triển khai thực hiện các giải pháp trên đòi hỏi lãnh đạo nhà trường và mỗi cán bộ, giảng viên phải hiểu rõ bản chất của từng giải pháp và mối quan hệ giữa các giải pháp. Trên cơ sở thực tế của Trường mình; phải phát huy tư duy sáng tạo, linh hoạt sao cho phù hợp để mỗi giải pháp đều có tác dụng cao nhất trong việc xây dựng đội ngũ giảng viên. Đó là những việc làm thiết thực để nâng cao chất lượng giảng viên, góp phần đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao cho sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước trong thời kỳ hội nhập và phát triển.

3. KẾT LUẬN

Trên đây là một số giải pháp sơ bộ nhằm từng bước kiện toàn và nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên tại trường Đại học Thủ đô Hà Nội. Trong hệ thống giáo dục đại học, chất lượng đội ngũ giảng viên có ảnh hưởng to lớn, quyết định đến chất lượng đào tạo. Để

tồn tại và phát triển, việc xây dựng, nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên là rất quan trọng và không bao giờ được coi nhẹ. Vì vậy, lãnh đạo Nhà trường cần quan tâm, chỉ đạo tích cực hơn nữa để thực hiện các giải pháp mang lại hiệu quả cao. Bên cạnh đó, Nhà nước, Bộ Giáo dục và Đào tạo, Ủy ban Nhân dân Thành phố Hà Nội cũng cần kịp thời bổ sung, hoàn thiện các cơ chế, chính sách phù hợp khi chuyển sang cơ chế tự chủ, tự chịu trách nhiệm; bảo đảm cho sự tồn tại và phát triển của Nhà trường trong điều kiện mới.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam (khoá XI), *Báo cáo Chính trị tại Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XII của Đảng Cộng sản Việt Nam*.
2. Ban Bí thư Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam (khoá IX), – *Chỉ thị số 40-CT/TW ngày 15 tháng 6 năm 2004 về việc xây dựng, nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục*.
3. Quốc hội nước Cộng hoà Xã hội chủ nghĩa Việt Nam (khoá XI), *Luật Giáo dục số 38/2005/QH11 được Quốc hội khoá XI, kì họp thứ 7 thông qua ngày 14 tháng 6 năm 2005*.
4. Đảng uỷ Trường Đại học Thủ đô Hà Nội (khoá XV), *Báo cáo Chính trị tại Đại hội Đảng bộ Trường Đại học Thủ đô Hà Nội lần thứ XVI (nhiệm kì 2015 – 2020)*.
5. Quốc hội nước Cộng hoà Xã hội chủ nghĩa Việt Nam (khoá XIII), *Luật Giáo dục Đại học số 08/2012/QH13 được Quốc hội khoá XIII, kì họp thứ 3 thông qua ngày 18 tháng 6 năm 2012*.
6. Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo và Bộ trưởng Bộ Nội vụ, *Thông tư liên tịch số 36/2014/TTLT-BGDĐT-BNV ngày 28 tháng 11 năm 2014 quy định mã số và tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp viên chức giảng dạy trong các cơ sở giáo dục đại học công lập*.
7. Bộ Chính trị Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam (khoá XII), *Nghị quyết số 39-NQ/TW ngày 17 tháng 4 năm 2015 về tinh giản biên chế và cơ cấu lại đội ngũ cán bộ, công chức, viên chức*.
8. Bộ Chính trị Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam (khoá XII), *Quy định số 105-QĐ/TW ngày 19 tháng 12 năm 2017 về phân cấp quản lý cán bộ và bổ nhiệm, giới thiệu cán bộ ứng cử*.

ENHANCING THE HUMAN QUALITY TO MEET LONG – TERM TASK OF HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

Abstract: *Improving the quality of teaching staffs is one of important tasks along with the construction and development of the university. It is also depended on each period with each various task. In the context of staff restructure and organizational structure aiming to the self-management, it is considered the difficult task which should be overcome to ensure the development of the university.*

Keywords: *Quality enhancement, teaching staff, Hanoi Metropolitan University.*

CÁC PHƯƠNG DIỆN CỦA NĂNG LỰC TOÁN HỌC THEO QUAN ĐIỂM CỦA PISA VÀ HAI DẠNG BIỂU HIỆN CỦA NĂNG LỰC TÍNH TOÁN TRONG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG VIỆT NAM

Lê Văn Hồng

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Bài viết nhằm làm rõ quan niệm về “Năng lực toán học” theo quan điểm của “Chương trình Đánh giá Học sinh Quốc tế” (PISA) bằng cách mô tả ba phương diện của quan niệm này là: (1) Nội dung toán học; (2) Quá trình toán học và năng lực toán học; (3) Bối cảnh toán học. Từ đó, xem xét quan niệm về Năng lực tính toán trong Chương trình giáo dục phổ thông mới của Việt Nam theo hai dạng biểu hiện: (a) Kiến thức, kỹ năng toán học và (b) Các năng lực toán học.

Từ khóa: Năng lực toán học, các phương diện của năng lực toán học, năng lực tính toán trong chương trình phổ thông Việt Nam.

Nhận bài ngày 02.5.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 20.5.2018

Liên hệ tác giả: Lê Văn Hồng; Email: lvhong@daihocthudo.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong quá trình đổi mới giáo dục phổ thông nước ta, tham gia đánh giá quốc tế mà *Chương trình Đánh giá Học sinh Quốc tế* (PISA) là một lựa chọn, đã được thực hiện. Đã có khẳng định về những tác động từ kết quả của PISA đối với việc đổi mới giáo dục của đất nước đã tham gia PISA ([1, tr.7] và [2, tr.5]).

Năng lực toán học (NLTH) là khái niệm quan trọng chủ chốt trong PISA ở Lĩnh vực toán học, nhưng cũng là khái niệm phức tạp và được PISA xây dựng và đã có những bổ sung, phát triển. Các phương diện của NLTH PISA có thể hiểu là gì và có liên quan ra sao với quan niệm về “Năng lực tính toán” (NLTT) trong *Chương trình giáo dục phổ thông* đã ban hành và sắp được thực hiện ở Việt Nam? Bài viết này nhằm làm rõ điều đó thông qua một số tài liệu của *Tổ chức Hợp tác và Phát triển Kinh tế* (OECD) và một số tài liệu tiếng Việt từ một số nghiên cứu, văn bản phổ biến trong nước, trong đó có văn bản *Chương trình giáo dục phổ thông – Chương trình tổng thể* (CTGDPTT); từ đó, có thêm cơ sở để nhận thức đầy đủ hơn về chương trình môn Toán phổ thông Việt Nam.

2. NỘI DUNG

2.1. Năng lực toán học theo PISA

a/ Sơ lược về PISA

OECD khởi xướng xây dựng Chương trình Đánh giá Học sinh Quốc tế (PISA) từ cuối những năm 1990 ([1] và [2]). Kỳ đánh giá này được thực hiện với học sinh ở lứa tuổi 15 (tương đương kết thúc cấp học cơ sở) và tiến hành lần đầu vào năm 2000 và cứ 3 năm lại có một kỳ đánh giá. Năm 2000, PISA có 3 lĩnh vực đánh giá là Đọc hiểu, Toán học, Khoa học. Sau này, PISA còn đưa thêm lĩnh vực Giải quyết vấn đề (các năm 2003 và 2012) và Tài chính (năm 2012).

b/ Khái niệm và thuật ngữ Năng lực toán học

Để xây dựng khung đánh giá PISA ở lĩnh vực Toán học, PISA xác định một khái niệm then chốt là *Mathematical Literacy*, với dụng ý là: những điều cần đánh giá không chỉ là kiến thức, kỹ năng thường thấy ở môn Toán cụ thể trong nhà trường mà phải là việc sử dụng được chúng trong bối cảnh đa dạng. Thuật ngữ *Mathematical Literacy* này được chuyển sang tiếng Việt thành thuật ngữ “Năng lực toán học” ([1, tr.19], [2, tr.35]), hay thành thuật ngữ “Năng lực toán học phổ thông” ([3, tr.84]), hoặc thành “Hiểu biết toán” ([4, tr.104]). Trong bài viết này, chúng tôi chọn dùng thuật ngữ “Năng lực toán học” để phản ánh định hướng năng lực khi nói đến môn Toán ở trường phổ thông.

Khái niệm này được PISA xác định như sau “*Năng lực toán học là khả năng của một cá nhân để xác định và hiểu vai trò của toán học trong cuộc sống, để đưa ra những phán xét có cơ sở, để sử dụng và gắn kết với toán học theo các cách đáp ứng nhu cầu của cuộc sống của cá nhân đó với tư cách là một công dân có tính xây dựng, biết quan tâm và biết phản ánh*” (theo [5, tr.24], [6, tr.41]; có tham khảo [2, tr.35] và [4, tr.104]). Định nghĩa này được công bố lần đầu vào năm 1999 để dùng cho kỳ đánh giá đầu vào năm 2000 và được sử dụng cho đến kỳ đánh giá năm 2009. Qua 4 kỳ đánh giá, PISA 2012 đã cải tiến diễn đạt khái niệm NLTH này và đưa ra một định nghĩa mới là: “*Năng lực toán học là khả năng của cá nhân biết thiết lập, vận dụng và giải thích toán học trong nhiều ngữ cảnh. Nó bao gồm suy luận theo toán học và sử dụng các khái niệm, thủ tục, sự kiện và công cụ toán học để mô tả, giải thích và dự đoán các hiện tượng. Nó giúp cho mỗi cá nhân nhận ra vai trò của toán học trên thế giới và đưa ra phán đoán và quyết định đúng đắn như một công dân biết xây dựng, tích cực và biết suy ngẫm*” (theo [7, tr.25]; có tham khảo [3, tr.14]). Định nghĩa này được PISA tiếp tục sử dụng cho kỳ đánh giá năm 2015 [8, tr.65].

c/ Phân tích nội dung khái niệm năng lực toán học của PISA

Với hai định nghĩa trên, ta cần chú ý mấy điểm sau:

– Cả hai định nghĩa đều đề cập đến 3 thành tố (ta sẽ nói là 3 phương diện) quan trọng của NLTH là: (i) sử dụng toán học trong bối cảnh đa dạng của cuộc sống và nhờ đó thấy được vai trò và ý nghĩa của toán học; (ii) làm việc theo cách toán học (như suy luận theo toán học, sử dụng công cụ toán học, sử dụng và gắn kết toán học...) và (iii) kiến thức kỹ năng toán học cần thiết dùng trong hai phương diện trên, để có được những kết luận tin cậy.

– Ba phương diện đó phản ánh nhất quán ý tưởng chung của PISA là đánh giá không chỉ kiến thức, kỹ năng toán học mà còn phải chú trọng đến bối cảnh sử dụng toán học và cách thức mà toán học đã được sử dụng và sử dụng có hiệu quả. Nói cách khác, hai định nghĩa đó thống nhất bởi định hướng năng lực mà PISA muốn đánh giá ở lĩnh vực Toán học

– Tuy cùng nói đến 3 phương diện trên, nhưng sắp xếp chúng theo thứ tự khác nhau và nhất là mức độ thể hiện chúng không như nhau. Định nghĩa năm 2012 nói đến khả năng sử dụng và sử dụng toán học trong các bối cảnh đa dạng được nêu trước, sau đó nói đến cách nghĩ và làm việc toán học, cuối cùng mới nêu ra vai trò, ý nghĩa của toán học.

2.2. Ba phương diện của năng lực toán học trong đánh giá PISA

a/ Bài toán “Đèn đường” của PISA

Hội đồng thành phố quyết định dựng một cây đèn đường trong một công viên nhỏ hình tam giác sao cho ánh sáng của nó chiếu khắp công viên. Người ta nên đặt nó ở đâu?

Bài toán trên được PISA nêu từ năm 2003 [6, tr 26–27], nay sẽ giải và phân tích bài đó theo quan niệm về NLTH của PISA năm 2012.

Ta tách các bước giải bài toán và phân tích như sau:

1) Bắt đầu bằng một vấn đề có bối cảnh thực tế (bài toán thực tiễn)

Đặt cây đèn đường ở chỗ nào trong công viên?

2) Tổ chức vấn đề theo kiến thức toán học

Công viên được hình dung như hình tam giác. Vị trí đặt cây đèn đường trong công viên được hình dung như là một điểm trên mặt phẳng công viên.

3) Không ngừng trừu tượng hoá toán học (cắt tĩa chi tiết, chọn lọc yếu tố quan trọng và lựa chọn khái niệm toán học thích hợp) để chuyển vấn đề có bối cảnh thực tế thành một bài toán toán học

Ánh sáng từ ngọn đèn chiếu sáng toàn bộ công viên nên thích hợp nhất cho vị trí cây đèn là khoảng cách từ ngọn đèn đến các đỉnh của tam giác như nhau, hay vị trí đặt chân cây đèn cách đều ba đỉnh tam giác.

4) Giải quyết bài toán toán học đã xác định

Nhờ kiến thức về đường trung trực của các đoạn thẳng, hay trực tiếp hơn là kiến thức về ba đường trung trực trong tam giác, ta có điểm cần tìm là giao điểm ba đường trung trực của tam giác. (Điểm đó là tâm đường tròn ngoại tiếp tam giác).

5) Đưa ra lời giải cho vấn đề thực tế và xác định ý nghĩa cho phù hợp yêu cầu thực tế

Nên đặt cây đèn ở vị trí cách đều ba đỉnh của hình tam giác mô tả công viên. Một điều cần lưu ý là nếu công viên có dạng tam giác có một góc tù thì chân cây đèn ở ngoài đất công viên. Việc đó cần được Hội đồng thành phố đưa ra quyết định cụ thể hơn.

Trong 5 bước giải bài toán có bối cảnh thực tế nêu trên, ba bước đầu phản ánh công đoạn đầu tiên, công đoạn *thiết lập toán học* cho vấn đề thực tế, mà kết quả là có một bài toán toán học. Bước thứ tư cho công đoạn thứ hai, công đoạn *vận dụng toán học* để đưa ra lời giải toán học cho bài toán toán học. Và bước thứ năm cho công đoạn thứ ba, công đoạn *giải thích toán học* cho lời giải bài toán toán học với hai ý *chuyển lời giải toán học thành lời giải cho vấn đề thực tế* và *xem xét lời giải thực tế trong bối cảnh thực tế*. Cũng có thể nêu bài toán toán học là dựng đoạn thẳng DH vuông góc với mặt phẳng chứa tam giác ABC (H nằm trên mặt phẳng ABC) sao cho D cách đều các điểm A, B, C.

Trong quá trình thực hiện 5 bước trên, có thể nêu ra một số năng lực toán học đã được sử dụng như: (i) Tư duy toán học (trừu tượng chân đèn đường thành điểm trên công viên...), (ii) Lập luận toán học (khẳng định điểm cách đều 3 đỉnh tam giác là giao điểm 3 đường trung trực tam giác), (iii) Giao tiếp toán học (Mô tả lập luận, nêu tên gọi khác cho điểm đó là tâm đường tròn ngoại tiếp để thông tin đó có thể được hình dung tốt hơn đối với một số người...), (iv) Sử dụng thước và com pa để vẽ hình khi trình bày lời giải, (v) Mô hình hoá toán học (thực hiện chuyển bài toán thực tiễn thành bài toán toán học và xem xét lời giải bài toán toán học trong bối cảnh thực tế), (vi) Giải bài toán toán học (xác định điểm cách đều 3 đỉnh của tam giác)...

b/ Khái quát về ba phương diện của năng lực toán học

Ban đầu, năm 1999, PISA [5, tr.42] giới thiệu 2 phương diện chủ yếu (*major aspects*) là (i) các NLTH (*mathematical competencies*) và (ii) các ý tưởng toán học bao quát (*mathematical big ideas*) và 2 phương diện hỗ trợ (*minor aspects*) là (a) các nhánh môn Toán trong nhà trường (*mathematical curricular strands*) và (b) các tình huống và bối cảnh (*situations and contexts*). Ngay lập tức, PISA 1999 ([5, tr.42]) đã gộp “các ý tưởng toán học bao quát” và “các nhánh môn Toán trong nhà trường” thành cái gọi là “nội dung toán học”. Như vậy, ngay từ ban đầu, tuy nói đến 4 phương diện của năng lực toán học, nhưng có thể coi PISA đã quy gọn để xét chỉ 3 phương diện: (i) nội dung toán học; (ii) các NLTH và (iii) tình huống và bối cảnh.

Phương diện nội dung toán học như đã nêu trên là sự tổng hợp của “các ý tưởng toán học bao quát” và “các nhánh môn Toán trong nhà trường”. Trong đó, “các ý tưởng toán học bao quát” gồm: (i) sự thay đổi; (ii) sự thay đổi và phát triển; (iii) sự phụ thuộc và quan hệ và (iv) hình dạng. Còn “các nhánh môn Toán trong nhà trường” được OECD/PISA 1999 lựa chọn gồm: (1) Số, (2) Đo lường, (3) Ước lượng, (4) Đại số, (5) Hàm số, (6) Hình học, (7) Xác suất, (8) Thống kê, (9) Toán rời rạc.

Phương diện các năng lực toán học được PISA 1999 [5, tr.42] mô tả gồm các kỹ năng chung (*general skills*) và các năng lực (*competencies*) như giải quyết vấn đề, sử dụng ngôn ngữ toán học và mô hình hoá toán học.

Phương diện tình huống và bối cảnh được PISA 1999 [5, tr.42] giới thiệu là bối cảnh mà các bài toán được trình bày để khảo sát học sinh và đã giới thiệu khái quát các bối cảnh như giáo dục, nghề nghiệp, công cộng và cá nhân.

Đến năm 2003, PISA [6, tr.30] đã mô tả tường minh ba phương diện như sau:

- Nội dung toán học được tổ chức theo các ý tưởng toán học bao quát, dùng để giải bài toán
- Các năng lực được hoạt động để kết nối với thế giới hiện thực mà bài toán đặt ra với thế giới toán học và để giải bài toán
- Tình huống hay bối cảnh mà bài toán được đặt ra.

Một điểm thú vị ở PISA 2003 là chữ cái đầu trong thuật ngữ tiếng Anh để chỉ mỗi phương diện Nội dung (Content), Năng lực (Competencies), Bối cảnh (Context), đều là chữ “C”. Nghiên cứu của Nguyễn Thị Phương Hoa năm 2015 [2, tr.39–40], nhắc tới định nghĩa NLTH theo PISA 2009 (cũng được nêu ở PISA 2003), đã nêu 3 “phương diện” này nhưng dùng từ “khía cạnh”.

Đến năm 2012, PISA không chỉ trình bày rõ ràng hơn về định nghĩa “Năng lực toán học” mà còn mô tả cập nhật các phương diện. Mô tả của PISA năm 2012 về ba phương diện được dùng cho cả PISA 2015 [8, tr.65]. Đó là:

- Quá trình toán học mà cá nhân thực hiện để kết nối bối cảnh của bài toán với toán học và việc giải bài toán đó, đồng thời gồm cả các năng lực thực hiện quá trình toán học.
- Nội dung toán học đặt trong các câu hỏi của bài toán
- Bối cảnh của các câu hỏi, bài toán.

Như vậy, việc nêu ra 3 phương diện như trên, kể cả trình tự các phương diện, là kết quả của quá trình xây dựng và phát triển. Phân tích kỹ hơn về từng phương diện của năng lực toán học của PISA sẽ dựa theo PISA 2015 này.

c/ Phương diện quá trình toán học và năng lực toán học

PISA 2015 (và từ ở PISA 2012) xác định quá trình toán học bao gồm 3 “công đoạn” kế tiếp nhau: (i) thiết lập toán học cho bài toán trong bối cảnh để có bài toán toán học; (2) sử dụng khái niệm, tri thức và kỹ năng toán học để giải bài toán toán học và (3) giải thích và xác định ý nghĩa. Quá trình toán học này đã được PISA xác định rõ ràng ngay từ PISA 2003 và cơ bản được PISA sử dụng ổn định trong gần 20 năm qua.

Các NLTH nêu trong PISA 2012 (cũng nêu ở PISA 2015) đã được PISA điều chỉnh ít nhiều. Ban đầu, PISA ([5, tr.43], [6, tr.42–43]) dựa trên công trình nghiên cứu về NLTH của M. Niss và các đồng nghiệp Đan Mạch để nêu ra 8 năng lực toán học là: (1) Tư duy toán học; (2) Lập luận toán học; (3) Mô hình hoá toán học; (4) Đặt và giải quyết vấn đề toán học; (5) Biểu diễn toán học; (6) Làm việc với ngôn ngữ chuyên môn, kí hiệu và hình thức; (7) Giao tiếp toán học; (8) Sử dụng phương tiện và công cụ. Đến năm 2012, PISA đã thu gọn và yêu cầu 7 NLTH là: (1) Giao tiếp toán học; (2) Mô hình hoá toán học; (3) Biểu diễn toán học; (4) Suy luận và Lập luận; (5) Chiến lược giải toán; (6) Sử dụng các thao tác và ngôn ngữ chuyên môn, kí hiệu và hình thức; (7) Sử dụng công cụ và phương tiện.

Ngoài ra, PISA cũng đã có những điều chỉnh về thuật ngữ cho các năng lực trên. PISA 2012 dùng thuật ngữ “*capabilities*” để nói về năng lực, còn PISA 2003 dùng thuật ngữ “*competencies*” và PISA 1999 dùng thuật ngữ “*skills*” cũng để chỉ *năng lực*! Tài liệu của Bộ Giáo dục và Đào tạo 2011 [1, tr.21] đã dùng thuật ngữ *kỹ năng*, còn tài liệu năm 2014 [3, tr.21–23] có nêu các mức độ cho đánh giá năng lực ở 7 nội dung (Giao tiếp, Mô hình hoá toán học, Biểu diễn, Tư duy và lập luận, Đặt ra chiến lược, Sử dụng kí hiệu hình thức và chuyên môn, Sử dụng các công cụ toán học), nhưng không dùng thuật ngữ năng lực. Trong khi đó, Trần Vui [4, tr.123–124] đã trình bày rõ 8 năng lực như PISA 2003 giới thiệu. Cũng cần chú ý 2 thuật ngữ “năng lực” trong mô tả NLTH theo quan điểm PISA: “năng lực” là tên NLTH ở lĩnh vực toán học (PISA dùng thuật ngữ tiếng Anh là Literacy) và “năng lực” ở phương diện của NLTH (PISA 1999 dùng thuật ngữ skills, PISA 2003 dùng thuật ngữ competencies, PISA 2012 dùng thuật ngữ capabilities)

d/ Phương diện nội dung toán học

Với bài toán “Đèn đường”, phương diện nội dung toán học rõ ràng thuộc về Hình học. Khái quát về phương diện nội dung toán học, PISA đã đrara quan niệm về các ý tưởng toán học bao quát. Năm 1999, PISA [5, tr.48] đưa ra 6 ý tưởng toán học bao quát (mathematical big ideas) là (1) sự thay đổi; (2) sự thay đổi và phát triển; (3) hình phẳng và hình khối; (4) suy luận định lượng; (5) sự không chắc chắn và (6) sự phụ thuộc và quan hệ. Đồng thời PISA 1999 ([5, tr 50]) cũng mô tả “các nhánh môn toán trong nhà trường”

(mathematical curricular strands) được chú ý trong đánh giá là: (1) Số, (2) Đo lường, (3) Ước lượng, (4) Đại số, (5) Hàm số, (6) Hình học, (7) Xác suất, (8) Thống kê và (9) Toán rời rạc. Sự tổng hợp của các ý tưởng bao quát với các nhánh môn toán trong nhà trường nhằm tạo thuận lợi cho các quốc gia khác nhau với quan niệm khác nhau về các nhánh môn toán trong nhà trường, sẽ cùng tham dự một kì đánh giá chung ở lĩnh vực toán học. Ngay từ năm 1999, PISA đã coi sự tổng hợp này tạo ra cái gọi là *nội dung toán học* trong đánh giá ở lĩnh vực toán học [5, tr.42].

Đến năm 2003, PISA [6, tr.36–37] chính thức nêu tên 4 ý tưởng toán học bao quát là: (1) Định lượng, (2) Hình phẳng và hình khối, (3) Sự thay đổi và quan hệ và (4) Sự không chắc chắn.

Năm 2012 và năm 2015, PISA ([7, tr.33] và [8, tr.71]) nêu tên 4 ý tưởng toán học bao quát với thứ tự là: (1) Sự thay đổi và quan hệ, (2) Hình phẳng và hình khối, (3) Định lượng và (4) Sự không chắc chắn và dữ liệu. PISA 2015 còn xác định tỉ lệ các câu hỏi dùng cho mỗi phạm trù nội dung của ý tưởng bao quát là như nhau: cùng là 25% [8, tr.72]. Đồng thời, PISA còn đưa ra một danh mục các chủ đề nội dung dùng cho đánh giá ở lĩnh vực toán học. PISA 2012 [7, tr.36] đưa ra 15 chủ đề là: (1) Hàm số, (2) Biểu thức đại số, biểu diễn ngôn ngữ lời nói và các phép biến đổi biểu thức, (3) Phương trình và bất phương trình, (4) Hệ tọa độ, (5) Quan hệ với và trong hình học hai chiều và ba chiều, (6) Đo lường, (7) Số và các đơn vị đo, (8) Phép tính số học, (9) Phần trăm, tỉ số và tỉ lệ, (10) Các nguyên tắc đếm; (11) Ước lượng, (12) Tập hợp dữ liệu, biểu diễn và giải thích, (13) Dữ liệu biến thiên và biểu diễn, (14) Mẫu và chọn mẫu; (15) Sự thay đổi và xác suất. Danh mục này tiếp tục giữ nguyên ở PISA 2015 [8, tr.72].

Tuy không nêu 4 ý tưởng toán học bao quát, nhưng tài liệu của Bộ Giáo dục và Đào tạo năm 2014 [3, tr.18–19] đã giới thiệu danh mục 15 chủ đề này. Trong khi đó, tài liệu Bộ Giáo dục và Đào tạo 2012 [9, tr.85] đã có ý giới thiệu các ý tưởng bao quát này. Còn Trần Vui năm 2014 [4, tr.116–121], đã mô tả kĩ lưỡng 4 ý tưởng bao quát là: (1) Đại lượng, (2) Không gian và hình, (3) Thay đổi và các mối quan hệ và (4) Tính không chắc chắn.

Như vậy, phương diện nội dung trong đánh giá ở lĩnh vực toán học sẽ tập trung vào nội dung toán học của bài toán khảo sát. Nội dung toán học đó được PISA hiện nay đặt trong một khung 4 ý tưởng toán học bao quát, đồng thời PISA có thêm mô tả danh mục các chủ đề cụ thể trong môn toán nhà trường để thuận lợi trong hình dung nội dung đó.

e/ Phương diện bối cảnh của toán học

Bài toán đèn đường đề cập đến vấn đề công cộng (đặt đèn đường ở vị trí nào thì thuận lợi cho cuộc sống công cộng). PISA 2012 [7, tr.37–38] và PISA 2015 [8, tr.74] đã xác định

bốn loại bối cảnh cho các câu hỏi và bài toán trong khảo sát. Đó là các bối cảnh: (1) Cá nhân, (2) Nghề nghiệp, (3) Xã hội (công cộng) và (4) Khoa học (có cả thể giới toán học) và xác định mỗi loại bối cảnh đó chiếm tỉ lệ như nhau (25%) trong tổng số các bối cảnh nêu trong các câu hỏi đánh giá.

Có thể thấy sự đa dạng về bốn dạng bối cảnh và sự phong phú của bốn loại ý tưởng toán học bao quát trong các bài toán đánh giá NLTH theo PISA từ các tài liệu [1], [2], [3], [4], [6], [7], [9].

Ta đã làm rõ ba phương diện của quan niệm NLTH theo PISA và ta cần nói thêm là ba phương diện của NLTH như trên là khác biệt, nhưng luôn có liên hệ chặt chẽ với nhau. Phương diện về quá trình toán học và các NLTH đã liên kết với hai phương diện kia bởi chúng chỉ thực hiện được nếu có cả hai phương diện kia.

2.3 Liên hệ các phương diện của năng lực toán học theo PISA với hai dạng biểu hiện của năng lực tính toán trong chương trình giáo dục phổ thông Việt Nam

a/ Năng lực tính toán trong chương trình giáo dục phổ thông Việt Nam

Chương trình giáo dục phổ thông – Chương trình tổng thể (CTGDPTT) của Việt Nam đã được Bộ Giáo dục và Đào tạo chính thức công bố vào tháng 7 năm 2017. Chương trình này, tại mục *Yêu cầu cần đạt* [10, tr.6] đã nêu ra 10 năng lực cốt lõi (gồm 3 năng lực chung là năng lực tự chủ và tự học, năng lực giao tiếp và hợp tác, năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo; và 7 năng lực chuyên môn là năng lực ngôn ngữ, năng lực tính toán (NLTT), năng lực tìm hiểu tự nhiên và xã hội, năng lực công nghệ, năng lực tin học, năng lực thẩm mỹ, năng lực thể chất).

NLTT được CTGDPTT nêu tên trong văn bản chính thức ở mục *Yêu cầu cần đạt*, nhưng không có một định nghĩa chính thức, mà chỉ được mô tả ở dạng các biểu hiện năng lực của học sinh tại phần *Phụ lục* [10, tr.46–47].

b/ Hai dạng biểu hiện của Năng lực tính toán trong chương trình giáo dục phổ thông Việt Nam

Phần Phụ lục của CTGDPTT đã nêu ra 2 nội dung trong cột năng lực của NLTT là:

- Hiểu biết kiến thức toán học phổ thông, cơ bản.
- Biết cách vận dụng các thao tác tư duy, suy luận; tính toán, ước lượng, sử dụng các công cụ tính toán và dụng cụ đo...; đọc hiểu, diễn giải, phân tích, đánh giá tình huống có ý nghĩa toán học.

Với mỗi cấp học, ứng với mỗi một trong hai nội dung trên, *Phụ lục* đưa ra các biểu hiện cụ thể. Chẳng hạn, theo “dòng” về “Hiểu biết kiến thức toán học phổ thông” thì:

+ ở cấp Tiểu học ghi:

Có những kiến thức và kỹ năng toán học cơ bản ban đầu về:

- Số học (số tự nhiên, phân số, số thập phân) và thực hành tính toán với các số;
- Các đại lượng thông dụng và đo lường các đại lượng thông dụng;
- Một số yếu tố hình học và thống kê đơn giản

+ ở cấp THCS ghi:

– Có những kiến thức cơ bản về số và hệ thống số; về ngôn ngữ và kí hiệu đại số; về ngôn ngữ và kí hiệu hàm số.

– Biết thực hiện các phép tính (cộng, trừ, nhân, chia, lũy thừa, khai căn) trong học tập và trong cuộc sống.

– Có những kiến thức cơ bản về hình học và biết sử dụng chúng để mô tả các đối tượng của thế giới xung quanh

– Có hiểu biết về đo lường, ước lượng trong tính toán với các tình huống quen thuộc

– Có những kiến thức cơ bản về biểu diễn và phân tích số liệu thống kê; về khái niệm xác suất cổ điển và ý nghĩa trong thực tiễn

Trong khi đó, với “dòng” về “Biết cách vận dụng các thao tác tư duy, suy luận; tính toán..., phân tích, đánh giá tình huống có ý nghĩa toán học”, thì:

+ ở cấp Tiểu học ghi:

– Thực hiện được các thao tác tư duy ở mức độ đơn giản.

– Làm quen được với lập luận logic.

– Biết tính toán, ước lượng, sử dụng toán học trong học tập và giải quyết các vấn đề đơn giản, gần gũi trong cuộc sống hằng ngày (phù hợp với trình độ).

– Bước đầu biết sử dụng ngôn ngữ toán học và ngôn ngữ thông thường để tiếp nhận (nghe, đọc) và biểu đạt (nói, viết) các ý tưởng toán học cũng như thể hiện chứng cứ, cách thức và kết quả lập luận.

– Làm quen được với máy tính cầm tay, phương tiện công nghệ thông tin hỗ trợ học tập

+ Ở cấp THCS ghi:

– Biết thực hiện thành thạo các thao tác tư duy.

– Biết lập luận, suy luận hợp lý khi giải quyết các vấn đề; biết rút ra kết luận logic từ giả thiết đã cho.

– *Biết sử dụng ngôn ngữ toán học và ngôn ngữ thông thường để tiếp nhận (nghe, đọc) và biểu đạt (nói, viết) các ý tưởng toán học cũng như thể hiện chứng cứ, cách thức và kết quả lập luận.*

– *Biết sử dụng máy tính cầm tay trong học tập cũng như trong cuộc sống hằng ngày; bước đầu biết sử dụng phương tiện công nghệ thông tin hỗ trợ học tập.*

Từ các trích dẫn trên, có thể nói, NLTT trong CTGDPTTT được mô tả với hai dạng biểu hiện. Dạng biểu hiện thứ nhất, về “Hiểu biết kiến thức toán học phổ thông” có thể coi là dạng biểu hiện về Kiến thức, còn dạng biểu hiện thứ hai, về “Biết cách vận dụng các thao tác tư duy, suy luận; tính toán..., phân tích, đánh giá tình huống có ý nghĩa toán học”, có thể coi là dạng biểu hiện về Năng lực.

Đối chiếu tiếp hai dạng biểu hiện ở cấp THPT ta cũng thấy khớp với nhận định rằng dạng biểu hiện thứ nhất tập trung về Kiến thức, còn dạng biểu hiện thứ hai, tập trung về Năng lực.

Trong dạng biểu hiện thứ hai ở cấp THCS, ta thấy năng lực giải quyết vấn đề chưa được nhấn mạnh như các năng lực về tư duy, lập luận, về ngôn ngữ, về sử dụng công cụ. Tuy nhiên, bài này chưa đi sâu về nội dung đó. Mặt khác, có một công bố vào tháng 11/2017 nói năng lực tính toán ở Việt Nam bao gồm các thành tố nhưng không nói là có hai thành tố [11, tr.6], nên bài này sử dụng thuật ngữ “dạng biểu hiện” để nói về hai thành phần (hai nội dung) của năng lực tính toán.

c/ Nhìn nhận chung về năng lực tính toán ở CTGDPTTT Việt Nam theo các phương diện về Năng lực toán học của PISA

Từ phân tích trên, ta thấy, NLTT trong CTGDPTTT Việt Nam có hai dạng biểu hiện, trong đó dạng biểu hiện thứ nhất thể hiện rõ phương diện Nội dung toán học theo quan điểm NLTH của PISA, còn dạng biểu hiện thứ hai lại thể hiện rõ phương diện Quá trình toán học và Năng lực của NLTH của PISA.

Nếu xem xét kỹ thêm nội dung mức độ biểu hiện ở từng cấp Tiểu học, THCS hay THPT, ta thấy có thể nói thêm rằng cả hai dạng biểu hiện của NLTT đều hàm chứa yếu tố về thực tiễn. Chẳng hạn, với cấp THCS, ở dạng biểu hiện về kiến thức có ghi “– Biết thực hiện các phép tính (cộng, trừ, nhân, chia, lũy thừa, khai căn) trong học tập và trong cuộc sống”, còn với cấp Tiểu học, ở dạng biểu hiện về năng lực có ghi “– Biết tính toán, ước lượng, sử dụng toán học trong học tập và giải quyết các vấn đề đơn giản, gần gũi trong cuộc sống hằng ngày (phù hợp với trình độ)”.

Nếu đối chiếu với quan niệm ban đầu của PISA (1999) về NLTH với 4 phương diện như đã nêu ở tiểu mục b, trong mục 2.2 ở trên, ta thấy quan niệm NLTT trong CTGDPTTT

của Việt Nam đã tập trung vào 2 phương diện chủ yếu là phương diện Nội dung toán học và phương diện NLTH, đồng thời quan niệm này về NLTT cũng có chú ý nhất định đến một phương diện bổ trợ là Bối cảnh của Toán học.

3. KẾT LUẬN

Ta đã xem xét, phân tích năng lực toán học theo quan niệm của PISA qua quá trình xây dựng và phát triển từ năm 1999 đến năm 2016 theo 3 phương diện: nội dung toán học, quá trình toán học và năng lực toán học, bối cảnh của toán học. Ba phương diện này được PISA sử dụng để thiết kế hệ thống câu hỏi, bài toán trong khảo sát năng lực toán học của học sinh độ tuổi 15.

Từ ba phương diện của năng lực toán học theo PISA, ta thấy năng lực tính toán ở CTGDPTTT Việt Nam có hai dạng biểu hiện. Trong đó, dạng thứ nhất phản ánh tập trung cho phương diện nội dung toán học theo PISA, còn dạng thứ hai phản ánh tập trung cho phương diện quá trình toán học và năng lực toán học theo PISA. Đồng thời, cả hai dạng biểu hiện này của năng lực tính toán trong CTGDPTTT, đều ít nhiều thể hiện phương diện bối cảnh của toán học theo PISA.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2011), *Sổ tay PISA dành cho cán bộ quản lý giáo dục và giáo viên trung học*.
2. Nguyễn Thị Phương Hoa (chủ biên, 2015), *PISA và những vấn đề của giáo dục Việt Nam*, – Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014), *Tài liệu tập huấn PISA 2015 và các dạng câu hỏi do OECD phát hành lĩnh vực Toán học*.
4. Trần Vui (2014), *Giải quyết vấn đề thực tế trong dạy học Toán*, – Nxb Đại học Huế.
5. OECD (1999), *Measuring Student Knowledge and Skills*, – A New Framework for Assessment.
6. OECD (2003), *The PISA 2003 Assessment Framework. Mathematics, Reading, Science, Problem Solving, Knowledge and Skills*.
7. OECD (2013), *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework. Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*.
8. OECD (2016), *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework. Mathematics, Reading, Science and Financial Literacy*.
9. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2012), *PISA và các dạng câu hỏi*, – Nxb Giáo dục Việt Nam.
10. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017), *Chương trình giáo dục phổ thông – Chương trình tổng thể*.
11. Đỗ Đức Thái (2017), Đỗ Tiến Đạt và những người khác, “Xác định năng lực toán học trong chương trình giáo dục phổ thông mới”, – *Tạp chí Khoa học giáo dục*, số 146, tháng 11/2017, tr.1–7.

THE ASPECTS IN CONCEPT OF PISA'S MATHEMATICAL LITERACY AND TWO FORMS OF NUMERACY IN VIETNAM'S GENERAL CURRICULUM

Abstract: *The article aims to clarify aspects of concept of Mathematical Literacy in the Programme for International Student Assessment (PISA). This is aspects: (1) Mathematical Content, (2) Mathematical Processes and Mathematical Capabilities, (3) Context of Mathematics. From there, consider the forms of numeracy in Viet Nam's General Curriculum. This is two forms of Numeracy: (a) Mathematical Knowledge, (b) Mathematical Capabilities.*

Keywords: *Mathematical literacy, aspects in concept of mathematical literacy, numeracy in general curriculum of Viet Nam.*

VẤN ĐỀ LIÊN KẾT GIỮA NHÀ TRƯỜNG VÀ DOANH NGHIỆP TRONG ĐÀO TẠO NGUỒN NHÂN LỰC CHO NGÀNH DU LỊCH – HƯỚNG ĐI MỚI CỦA TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI

Lê Thị Thu Hương

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Phát triển nguồn nhân lực du lịch là động lực chính đưa Du lịch trở thành ngành kinh tế mũi nhọn. Trong đào tạo nguồn nhân lực du lịch cho Hà Nội và cả nước, trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã đẩy mạnh liên kết với các doanh nghiệp trên địa bàn Hà Nội nhằm mở rộng môi trường thực hành để sinh viên gắn lý thuyết với thực tiễn, tạo động lực phấn đấu và định hướng, cơ hội việc làm cho sinh viên ngay từ năm thứ nhất. Trong bài báo này, tác giả phân tích những thuận lợi và khó khăn trong quá trình liên kết với các doanh nghiệp, đối tác trong đào tạo và sử dụng nguồn nhân lực du lịch; trên cơ sở đó, đề xuất để hướng đi mới đạt hiệu quả cao hơn.

Từ khóa: Liên kết đào tạo, nhân lực du lịch; cơ hội việc làm; Bản ghi nhớ; các ngành kinh tế mũi nhọn.

Nhận bài ngày 03.5.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 20.5.2018

Liên hệ tác giả: Lê Thị Thu Hương; Email: ltthuong@daihocthudo.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Ngành Du lịch cả nước nói chung và ngành Du lịch Hà Nội nói riêng đã đạt nhiều thành tích ấn tượng sau hơn một năm thực hiện Nghị quyết Trung ương 8, ngày 16/01/2017 của Bộ Chính trị khoá XII về *Phát triển du lịch trở thành ngành kinh tế mũi nhọn*. Tính chung trong cả nước năm 2017 đã có 13 triệu lượt khách quốc tế, tăng 30 % so với năm 2016; 74 triệu lượt khách nội địa, tăng 20% so với cùng kì năm 2016; đóng góp khoảng 7,5% vào GDP của đất nước.

Tuy nhiên, nhìn vào thực tế ngành du lịch, đúng như Nghị quyết Trung ương 8 khoá XII của Đảng đã nêu ra, “Du lịch phát triển chưa tương xứng với tiềm năng, thế mạnh và kì vọng của xã hội, về *nguồn nhân lực du lịch vừa thiếu, vừa yếu...*”. Trong bối cảnh hội nhập rất cần tốc độ nhưng cũng phải chú ý đến chất lượng nguồn nhân lực mới có thể cạnh tranh được với khu vực và thế giới. Từ cuối năm 2015, khi Việt Nam gia nhập Cộng đồng kinh

tế ASEAN thì sự dịch chuyển nguồn nhân lực trong khu vực đã thể hiện rất rõ. Nguồn nhân lực du lịch từ các quốc gia có khả năng tiếng Anh tốt đã du nhập vào Việt Nam, làm việc trong các khách sạn lớn, các khu nghỉ dưỡng tầm cỡ quốc tế. Với sự dịch chuyển lao động trong khu vực tăng mạnh đặt ra thách thức đối với ngành du lịch Việt Nam, nếu nguồn nhân lực không đáp ứng được thì sẽ ảnh hưởng trực tiếp đến việc làm, đến doanh thu của ngành du lịch nói riêng cũng như các ngành nghề khác. Nhân lực ngành du lịch có vai trò quyết định không chỉ cho riêng sự phát triển du lịch mà còn góp phần không nhỏ vào việc phát triển kinh tế đất nước.

Hiện ngành du lịch Hà Nội nói riêng và ngành du lịch cả nước nói chung đang phấn đấu đạt được các mục tiêu quan trọng mà Nghị quyết Trung ương 8 khoá XII đã đề ra: “Đến năm 2020, ngành Du lịch *cơ bản trở thành ngành kinh tế mũi nhọn, tạo động lực thúc đẩy phát triển kinh tế – xã hội*... Phấn đấu đến năm 2030, du lịch *thực sự là ngành kinh tế mũi nhọn, thúc đẩy mạnh mẽ sự phát triển của các ngành, lĩnh vực khác*. Việt Nam thuộc nhóm các nước có ngành Du lịch phát triển hàng đầu khu vực Đông Nam Á”. Để đạt được các mục tiêu đó, yếu tố con người đóng vai trò quyết định. Làm thế nào để có nguồn nhân lực du lịch đáp ứng nhu cầu hội nhập, đưa du lịch thực sự trở thành ngành kinh tế mũi nhọn? Đây vừa là trách nhiệm, vừa cần có sự chung tay của xã hội, nhà trường và doanh nghiệp trong việc đào tạo, bồi dưỡng nguồn nhân lực du lịch, trong đó có trường Đại học Thủ đô Hà Nội.

2. NỘI DUNG

2.1. Thực trạng nguồn nhân lực du lịch của đất nước và Thủ đô Hà Nội

Mặc dù đã có rất nhiều cố gắng trong việc phát triển nguồn nhân lực du lịch nhưng thực tế hiện nay, nguồn nhân lực du lịch của Việt Nam còn nhiều hạn chế, số lượng còn ít, cơ cấu chưa đồng bộ và năng lực thực tiễn chưa tương xứng với bằng cấp. Theo thống kê của Tổng cục Du lịch, mỗi năm toàn ngành cần thêm 40.000 lao động. Tuy nhiên, lượng sinh viên chuyên ngành Du lịch chỉ khoảng 15.000 người/năm, trong đó chỉ có hơn 12% có trình độ cao đẳng, đại học trở lên. Nhiều sinh viên sau khi tốt nghiệp vào làm tại các doanh nghiệp chưa đáp ứng được trong các vị trí việc làm; hầu hết các doanh nghiệp đều phải mất thời gian, công sức đào tạo lại về kỹ năng nghiệp vụ, trình độ ngoại ngữ và đặc biệt là ý thức nghề nghiệp.

Hà Nội là trung tâm đào tạo nguồn nhân lực du lịch lớn của cả nước, cung ứng nguồn nhân lực ngành Khách sạn – Nhà hàng – Du lịch chủ yếu cho các tỉnh phía Bắc. Tại Hà Nội có nhiều trường đại học, cao đẳng, nhiều trung tâm đào tạo nghề du lịch. So với cả

nước, chất lượng nguồn nhân lực du lịch tại Hà Nội có cao hơn (70% đã qua đào tạo, trong khi cả nước ước tính trung bình chỉ có 30% qua đào tạo), tuy nhiên nhưng vẫn chưa đáp ứng được yêu cầu của thị trường Hà Nội và cả nước.

Nhu cầu về nguồn nhân lực du lịch chất lượng cao ở Hà Nội ngày càng trở lên cấp thiết bởi lượng khách quốc tế và khách nội địa đến Thủ đô hàng năm đều tăng. Tính đến năm 2017, Hà Nội hiện đang có khoảng 100.000 lao động trực tiếp tham gia các hoạt động du lịch, tập trung ở các cơ sở lưu trú; doanh nghiệp lữ hành; khu, điểm du lịch, vui chơi, giải trí; nhà hàng, quán bar... Về bộ phận quản lý, theo thống kê của Sở Du lịch Hà Nội, hiện thành phố chỉ có 114 người, bao gồm công chức Sở Du lịch Hà Nội; viên chức phụ trách xúc tiến du lịch thuộc Trung tâm Xúc tiến đầu tư, thương mại, du lịch Hà Nội; công chức kiêm nhiệm quản lý du lịch tại các quận, huyện, thị xã. Nguồn nhân lực du lịch của Thủ đô dù đã có sự gia tăng, song vẫn chưa đáp ứng được tốc độ phát triển, nhất là đội ngũ quản lý.

Theo Quy hoạch phát triển du lịch thành phố Hà Nội đến năm 2020, định hướng đến năm 2030; trước mắt đến năm 2020, lực lượng lao động trực tiếp trong ngành Du lịch Hà Nội khoảng 127.800 người, lao động gián tiếp là 383.000 người. Đến năm 2030, ngành Du lịch Thủ đô cần 250.000 lao động trực tiếp, 750.000 lao động gián tiếp mới đáp ứng được nhu cầu của sự phát triển.

Trước sức ép của sự phát triển như vậy, Thành uỷ, Uỷ ban Nhân dân Thành phố và các cấp, ngành liên quan đã có những quyết sách mạnh mẽ để đầu tư nâng cao chất lượng, chuẩn hoá nguồn nhân lực du lịch. Nghị quyết số 06-NQ/TU, ngày 26-6-2016, của Thành uỷ Hà Nội về “Phát triển du lịch Thủ đô Hà Nội giai đoạn 2016–2020 và những năm tiếp theo” đã nêu rõ: Đào tạo và phát triển nguồn nhân lực là giải pháp trọng tâm để đưa du lịch thành ngành kinh tế mũi nhọn của Thủ đô. Trong đó, việc đào tạo nhân lực chất lượng cao về chuyên môn, ngoại ngữ, nhận thức chính trị, trách nhiệm công dân, ý thức, đạo đức nghề nghiệp, văn hoá giao tiếp để tham gia hoạt động du lịch được thành phố đặc biệt chú trọng.

Hiện nay Sở Du lịch Hà Nội đã và đang có nhiều giải pháp góp phần nâng cao chất lượng nhân lực ngành du lịch, trong đó đặc biệt chú trọng đến việc xây dựng mối quan hệ gắn kết “Cơ quan quản lý nhà nước – Nhà trường – Doanh nghiệp” trong đào tạo nhân lực du lịch của Thủ đô theo hướng ưu tiên và có cơ chế đặc thù. Chủ trương đúng đắn này đã đặt cơ sở cho sự kết nối giữa các cơ sở đào tạo với các doanh nghiệp để cùng thực hiện những mục tiêu chung mà ngành du lịch đặt ra.

2.2. Công tác đào tạo nhân lực du lịch tại trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội được thành lập ngày 31/12/2014, trên cơ sở nâng cấp trường Cao đẳng Sư phạm Hà Nội. Đây là trường đại học duy nhất trực thuộc Ủy ban Nhân dân Thành phố Hà Nội. Trường đang phát triển thành theo hướng đa ngành, định hướng ứng dụng nghề nghiệp. Trường có nhiệm vụ đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao cho Thủ đô, có sứ mệnh kết nối, phát triển các giá trị truyền thống của Thăng Long – Hà Nội ngàn năm văn hiến. Trong đào tạo, trường đang theo đuổi các hoạt động đặc thù nhằm tạo ra sản phẩm với chất lượng cao phục vụ cộng đồng, đáp ứng nhu cầu phát triển kinh tế – xã hội của Thủ đô và đất nước.

Trước yêu cầu đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao cho ngành Du lịch Hà Nội, tháng 7 năm 2017, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã cho phép trường Đại học Thủ đô Hà Nội đào tạo ngành *Quản trị khách sạn* và *Quản trị dịch vụ du lịch và lữ hành*. Công tác tuyển sinh ngành Du lịch của Nhà trường ngay từ đợt tuyển sinh lần thứ nhất đã vượt chỉ tiêu Bộ cho phép. Điều này cho thấy nhận thức của xã hội về nhu cầu việc làm trong ngành du lịch đang rất sát với thực tiễn.

Tuy ra đời sau so với các trường đại học đã đào tạo ngành Du lịch ở Hà Nội và cả nước, nhưng trong bối cảnh Hà Nội đang tích cực triển khai Nghị quyết 06 – NQ/TU của Thành ủy; Kế hoạch 42/KH – UBND ngày 23–2–2017 của UBND thành phố Hà Nội về phát triển du lịch thành phố Hà Nội năm 2017, đưa du lịch thực sự trở thành ngành kinh tế mũi nhọn của Thủ đô..., đây vừa là cơ hội, vừa là thách thức để việc đào tạo chuyên ngành Du lịch của trường Đại học Thủ đô Hà Nội phát triển. Tháng 10 năm 2017, có Thông báo số 469/TB– VPCP ngày 06/10/2017, về *Kết luận của Phó Thủ tướng Vũ Đức Đam tại buổi làm việc với Bộ Văn hoá Thể thao và Du lịch về tình hình đào tạo nhân lực du lịch*; Công văn số 4929/BGDĐT–GDĐH ngày 20/10/2017 của Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc *Áp dụng cơ chế đặc thù đào tạo các ngành về du lịch...* đã tạo ra bước đột phá mới trong việc đào tạo nguồn nhân lực cho du lịch theo cơ chế đặc thù. Bộ Giáo dục và Đào tạo hướng dẫn cơ chế đặc thù đào tạo nhân lực ngành du lịch trình độ đại học giai đoạn 2017 –2020 theo hướng đáp ứng tốt hơn yêu cầu của thị trường lao động và hội nhập quốc tế. Việc phối hợp với giữa cơ sở đại học với doanh nghiệp trong quá trình đào tạo là điều kiện bắt buộc để được thực hiện cơ chế đặc thù.

Trước tình hình mới, Sở Du lịch Hà Nội đã đề xuất, chỉ đạo tổ chức kết nối giữa một số trường có đào tạo ngành du lịch với một số doanh nghiệp du lịch trên địa bàn Hà Nội nhằm tìm giải pháp cho việc đào tạo nguồn nhân lực cho du lịch Hà Nội theo hướng đặc thù.

Tại trường Đại học Thủ đô Hà Nội, ngày 28/11/2017, cuộc gặp mặt giữa Nhà trường với một số doanh nghiệp lữ hành và khách sạn để trao đổi về định hướng đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao cho ngành Du lịch Hà Nội đã được tổ chức. Tại buổi toạ đàm, các doanh nghiệp đã thẳng thắn chia sẻ những bất cập trong việc đào tạo theo mô hình cũ, xa rời thực tế, sinh viên ra trường chưa đáp ứng các vị trí việc làm trong các doanh nghiệp, nhất là các doanh nghiệp liên kết với nước ngoài. Trình độ ngoại ngữ của sinh viên kém trong khi lượng khách quốc tế đến Việt Nam, đặc biệt là đến Hà Nội ngày càng nhiều. Làm sao để giới thiệu, truyền tải được những giá trị truyền thống của nền văn hiến Thăng Long – Đông Đô – Hà Nội đến du khách quốc tế? Đây là vấn đề trăn trở đối với các trường có đào tạo nguồn nhân lực du lịch. Hiện nay một bất cập đã và đang diễn ra là đa số sinh viên có trình độ ngoại ngữ từ các trường đại học tham gia làm du lịch, tuy có ngoại ngữ, nhưng trình độ chuyên môn nghiệp vụ chưa được đào tạo chuyên sâu nên khó khăn trong công việc. Còn những sinh viên được đào tạo đúng chuyên ngành du lịch thì số đông lại hạn chế về ngoại ngữ, do đó, gặp rất nhiều khó khăn khi tiếp xúc, hướng dẫn du khách nước ngoài; chưa kể đến trình độ tin học của đa số sinh viên trong thời đại cách mạng công nghệ 4.0 chưa đáp ứng được yêu cầu công việc...

Nhận thấy cần phải đi tắt đón đầu trong lĩnh vực đào tạo, đào tạo theo định hướng ứng dụng, khoa Văn hoá – Du lịch – Dịch vụ trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã mời các doanh nghiệp, các chuyên gia hoạt động trong lĩnh vực du lịch đến cùng phối hợp chỉnh sửa, đổi mới chương trình đào tạo, tăng thời lượng thực hành nghiệp vụ, đào tạo nguồn nhân lực du lịch mang nét đặc trưng của Hà Nội. Ngoài kiến thức chuyên môn nghiệp vụ và trình độ ngoại ngữ, tin học đáp ứng được trong thời kì hội nhập thì nhân lực phục vụ hoạt động du lịch của Hà Nội phải hiểu biết và có kiến thức sâu rộng về Hà Nội để truyền tải những giá trị văn hoá, lịch sử của vùng đất *ngàn năm văn hiến* đến với du khách trong và ngoài nước, đào tạo để đảm bảo cả hai yếu tố *Hà Nội hoá và quốc tế hoá*.

Nhà trường và các doanh nghiệp đã tìm thấy hướng đi chung trong công tác đào tạo. Các doanh nghiệp lữ hành, các khách sạn, cơ quan quản lí có liên quan đến du lịch đã kí với trường Đại học Thủ đô Hà Nội các “Bản ghi nhớ” phối hợp, chung tay trong công tác đào tạo. Về phía các công ty lữ hành có: Viettran Tour; Redtour; Công ty du lịch quốc tế Ánh Dương; Công ty du lịch Hải Thiên và nhiều công ty lữ hành khác. Về phía các khách sạn có: Melia; Lotte, Deawoo; Hilton; Metropol... Về phía các cơ sở đào tạo đã kí các Bản ghi nhớ cam kết cùng phối kết hợp trong đào tạo nghiệp vụ cho sinh viên du lịch với trường Đại học Thủ đô Hà Nội có: Trung tâm đào tạo quốc tế Pegasus; Trường trung cấp Kinh tế – Du lịch Hoa Sữa; Trường Quản trị khách sạn CHM...

Trong việc đổi mới chương trình đào tạo, nhà trường và doanh nghiệp đều đồng thuận trong việc xây dựng chương trình theo hướng mở, dễ chuyển đổi, liên thông; bao gồm các

học phần cốt lõi và các học phần tự chọn..., rút ngắn thời gian nhưng vẫn bảo đảm chất lượng đào tạo phù hợp với khung cơ cấu hệ thống giáo dục quốc dân. Các doanh nghiệp cũng cam kết phối hợp cùng nhà trường trong đào tạo chuyên môn, nghiệp vụ, thực hành, thực tế để đảm bảo sinh viên có tối thiểu 50% giờ thực hành tại các doanh nghiệp.

Trong khi quá trình đào tạo nhân lực du lịch, Trường Đại học Thủ đô Hà Nội có chính sách khuyến khích sinh viên các ngành khác có nhu cầu đăng kí học thêm ngành du lịch, tạo điều kiện cho sinh viên học cùng một lúc hai chương trình trong thời gian học tập tại trường. Trường cũng đã bám sát các cơ quan quản lí nhà nước để có những định hướng đào tạo phù hợp với nhu cầu xã hội.

2.3. Những thuận lợi, khó khăn trong quá trình liên kết đào tạo giữa nhà trường với doanh nghiệp và một số đề xuất

** Thuận lợi*

– Sinh viên sớm xác định được bản chất và yêu cầu của nghề nghiệp; qua thực hành, thực tế tại các doanh nghiệp, sinh viên có động cơ học tập đúng đắn, có cơ hội việc làm ngay từ năm thứ nhất.

– Các doanh nghiệp có sở vật chất và trang thiết bị hiện đại đã trở thành một môi trường thực hành thiết thực, đỡ tốn kém một phần cho nhà trường trong việc đầu tư trang thiết bị hiện đại để dạy thực hành.

– Các doanh nghiệp đã tham gia vào công tác đào tạo, góp phần trách nhiệm trong đào tạo nguồn nhân lực du lịch có chất lượng nói chung và thuận lợi cho việc tuyển dụng nhân lực của các doanh nghiệp nói riêng.

– Trong quá trình tham gia cùng đào tạo, hai bên: nhà trường và doanh nghiệp, có thời gian trao đổi về chuyên môn nghiệp vụ, gắn lí thuyết với thực hành.

** Khó khăn*

– Việc liên kết đào tạo giữa nhà trường với doanh nghiệp còn chưa hoàn toàn thống nhất về thời gian, lịch trình, bố trí thời khoá biểu gặp gỡ, tiếp xúc, trao đổi giữa sinh viên và các chuyên gia; hơn nữa, nhiệm vụ chính của các doanh nghiệp là kinh doanh, nên quá trình phối kết hợp đào tạo sinh viên phần nào cũng ảnh hưởng đến doanh thu của họ. Số lượng sinh viên đông trong khi chuyên gia tại các doanh nghiệp còn hạn chế.

– Sinh viên khi học có các chứng chỉ nghề, làm quen việc, dẫn đến hiện tượng một số sinh viên mãi đi làm thêm, ít quan tâm đến việc học lí thuyết trên lớp.

– Thực tế việc học và thực hành tại các doanh nghiệp cho thấy, các doanh nghiệp du lịch mới đáp ứng được một phần của quá trình đào tạo nghiệp vụ, do đặc thù của mỗi doanh nghiệp.

– Sự kết nối giữa doanh nghiệp với nhà trường chủ yếu mang tính chia sẻ, chưa mang tính trách nhiệm cao, chưa có văn bản pháp lý ràng buộc.

** Một số đề xuất*

Việc liên kết trong đào tạo nhân lực du lịch giữa nhà trường và các doanh nghiệp là một chủ trương đúng của Đảng và Nhà nước. Hà Nội với vị thế Thủ đô cần đi đầu trong lĩnh vực này. Tuy nhiên để các chủ trương của Trung ương, của Thành phố đi vào thực tiễn thì cần có những cơ chế, chính sách phù hợp, xin đưa ra một số đề xuất sau:

– Cần sự vào cuộc tích cực của các cơ quan quản lý Du lịch các cấp. Các cơ quan quản lý phải là cầu nối tích cực cho việc kết nối giữa các doanh nghiệp với các cơ sở đào tạo. Khi đánh giá khen thưởng các doanh nghiệp du lịch cần bổ sung tiêu chí có tham gia kết hợp đào tạo nguồn nhân lực du lịch với các trường trên địa bàn mà doanh nghiệp đóng.

– Các doanh nghiệp phải coi việc phối hợp đào tạo với các trường đại học là trách nhiệm, phải có kế hoạch và gắn với nhiệm vụ cụ thể trong năm.

– Trong quá trình phối kết hợp đào tạo giữa nhà trường với doanh nghiệp, cần có cơ chế mở, đào tạo nhân lực du lịch phục vụ doanh nghiệp, hướng đến đào tạo theo đơn đặt hàng từ các doanh nghiệp.

– Có cơ chế chính sách cụ thể trong việc xã hội hoá, đầu tư vốn, trang thiết bị thực hành ngành du lịch tại cho các cơ sở đào tạo.

– Coi việc chia sẻ các ứng dụng công nghệ trong ngành du lịch là nhiệm vụ giữa các cơ sở đào tạo với các doanh nghiệp.

– Có chính sách khuyến khích cụ thể đối với chuyên gia trong và ngoài nước khi tham gia giảng dạy tại các cơ sở đào tạo.

– Giữa các trường đại học có đào tạo sinh viên ngành du lịch cần có sự kết nối với nhau, kết nối với các doanh nghiệp và kết nối với các cơ quan quản lý để tạo nên sự đồng bộ, hiệu quả trong đào tạo nhân lực du lịch theo cơ chế đặc thù.

3. KẾT LUẬN

Để rút ngắn thời gian và khoảng cách với du lịch các nước phát triển, Hà Nội phải trở thành điểm đến “An toàn – Thân thiện – Chất lượng – Hấp dẫn”, xứng với tiềm năng và vị thế vốn có thì chất lượng nguồn nhân lực Du lịch chính là giải pháp chiến lược. Việc gắn kết giữa doanh nghiệp với các nhà trường sẽ đem lại hiệu quả không chỉ cho ngành du lịch mà còn cho các ngành nghề khác, tạo động lực phát triển xã hội. Đào tạo gắn với thực tiễn, gắn với nhu cầu xã hội đòi hỏi cần có sự chung tay của cả cơ quan quản lý, nhà trường và

doanh nghiệp. Đây cũng là hướng đi mới trong giáo dục đại học. Trường Đại học Thủ đô Hà Nội, với vị thế là trường đại học đa ngành, trường đại học duy nhất trực thuộc Ủy ban Nhân dân Thành phố đang tích cực đổi mới công tác đào tạo, nhất là đào tạo nguồn nhân lực du lịch, góp phần đưa ngành du lịch Thủ đô thực sự trở thành ngành kinh tế mũi nhọn trong tương lai./.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Chính phủ (2012), *Chiến lược phát triển giáo dục giai đoạn 2011–2020*.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017), *Công văn số 4929/BGDĐT-GDĐH, ngày 20/10/2017, “Về việc áp dụng cơ chế đặc thù đào tạo các ngành về Du lịch”*.
3. Thành ủy Hà Nội (2016), *Nghị quyết 06–NQ/TU, ngày 26/6/2016, “Về phát triển Du lịch Thủ đô Hà Nội giai đoạn 2016 –2020 và những năm tiếp theo”*.
4. Ban Chấp hành Trung ương Đảng (2017), *Nghị quyết 08–NQ/TW, ngày 16/1/2017, “Về phát triển Du lịch trở thành ngành kinh tế mũi nhọn”*.
5. Sở Du lịch Hà Nội (2017), *Kế hoạch số 19/KH–SDL về đào tạo, bồi dưỡng nguồn nhân lực Du lịch năm 2017*.

UNIVERSITY – BUSINESS LINKAGE IN TOURISM HUMAN RESOURCE TRAINING – HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY' S NEW DIRECTION

Abstract: *Development of tourism human resource is the main driving force behind tourism becoming a key economic sector. In training tourism human resources for Hanoi and our country, Hanoi Metropolitan University has established linkage with local businesses in Hanoi, creating a learning environment that allows students to gain hands – on experience and more job opportunities for students from the first year. The advantages and disadvantages in the process of linking and the recommendations on how the new direction can achieve higher efficiency.*

Keywords: *Training linkages, tourism human resource, job opportunities, MOU, key economic sectors.*

TRIẾT LÝ GIÁO DỤC TRẺ THƠ TRONG TÁC PHẨM *TÔ TÔ CHAN – CÔ BÉ BÊN CỬA SỔ* CỦA KUROYANAGI TETSUKO

Nguyễn Thị Hương, Dương Thị Thuý Hằng

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2

Tóm tắt: “*Tô Tô Chan cô bé bên cửa sổ*” là tác phẩm nổi tiếng của nữ văn sĩ Nhật Bản Kuroyanagi Tetsuko. Từ khi ra đời đến nay, tác phẩm này đã nhận được sự đón chào nồng nhiệt từ độc giả khắp thế giới. Đến với “*Tô Tô Chan cô bé bên cửa sổ*”, chúng ta được trở về một thế giới tuổi thơ trong trẻo, hồn nhiên. Quan trọng hơn, chúng ta được tiếp cận những quan niệm giáo dục về trẻ em đầy tiến bộ, nhân văn mà tác giả Kuroyanagi Tetsuko gửi gắm.

Từ khoá: Quan niệm giáo dục, trẻ em, Kuroyanagi Tetsuko.

Nhận bài ngày 10.2.2018, chỉnh sửa, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 25.3.2018

Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Hương; Email: huongnguyen.khcn@gmail.com

1. GIỚI THIỆU

Văn học Nhật Bản sản sinh ra nhiều nhà thơ, nhà văn tài hoa được cả thế giới biết đến như Matsuo Basho – người đưa thể thơ Haiku đạt đến đỉnh cao; Yasunari Kawabata – một trong số ít nhà văn châu Á đạt giải Noben văn học với bộ ba tiểu thuyết *Xứ tuyết*, *Ngàn cánh hạc*, *Cố đô*... Trên nền đó, nữ nhà văn Kuroyanagi Tetsuko cũng góp vào những dấu ấn đặc sắc, đặc biệt với tác phẩm *Tô tô chan cô bé bên cửa sổ*. Sự thành công của tác phẩm đã đưa tên tuổi của bà vượt khỏi xứ sở Phù Tang bay đến phương trời Tây và nhiều nơi khác trên thế giới. Tính đến năm 2001, tổng số bản sách bán ra ở Nhật đã lên đến 9,3 triệu bản, trở thành một trong những cuốn sách bán chạy nhất trong lịch sử ngành xuất bản nước này. Cuốn sách đã được dịch ra 33 thứ tiếng khác nhau như Anh, Pháp, Đức, Hàn Quốc, Trung Quốc... Khi bản tiếng Anh của tác phẩm được xuất bản tại Mỹ, tờ New York Times đã đăng liền hai bài giới thiệu trọn trang, một “vinh dự” hầu như không tác phẩm nào có được.

Tác phẩm đạt thành công như vậy vì nó mang trong mình những thông điệp, những triết lý giáo dục đầy tính nhân văn về trẻ em. Đó cũng là cuốn cẩm nang nho nhỏ và tràn đầy tình yêu thương mà nhiều bậc cha mẹ, nhiều nhà giáo dục quan tâm.

2. NỘI DUNG

2.1. Từ câu chuyện đặc biệt xung quanh một cô bé đặc biệt

Tốt tô chan cô bé bên cửa sổ bắt đầu bằng khung cảnh không lấy gì làm vui vẻ khi người mẹ trẻ dắt đứa con nhỏ của mình tới ngôi trường mới – một ngôi trường đặc biệt – sau nhiều lần con của cô bị đuổi học. Sự ngây thơ của *Tốt tô chan* làm cô bé không thấy được những ưu tư của mẹ mình. Em thích thú khi giữ lại chiếc vé của nhà ga và nói với mẹ một cách rất vui vẻ: “Con nghĩ khác rồi mẹ ạ. Con sẽ xin vào một ban nhạc nhỏ đi hát rong trên đường phố quảng cáo cho những cửa hàng mới cơ” [3, tr.13]. Lí do khiến bà mẹ lo lắng là mặc dù *Tốt tô chan* vừa mới đi học, nhưng em đã bị đuổi ra khỏi trường. Nhiều thầy cô trong ngôi trường cũ nơi *Tốt tô chan* từng học đều coi cô bé là một trường hợp đặc biệt, gây khó chịu cho mọi người xung quanh và không thể tham gia học tập được. Cô giáo chủ nhiệm của em đã khẳng định rằng: “Không phải chỉ có tôi bực mình, mà ngay cả cô giáo phòng bên cũng cũng rất khó chịu”. Sự từ chối một cách khá thẳng thừng, dứt khoát của cô giáo trẻ khiến cho sự lo lắng của mẹ *Tốt tô chan* là hoàn toàn có cơ sở.

Nếu chú ý một chút, chúng ta sẽ thấy bé *Tốt tô chan* trong cuốn tự truyện của nữ văn sĩ Tetsuko không giống như những em bé hoàn toàn bình thường. Dù rất hồn nhiên, ngây thơ, nhưng em có nhiều những biểu hiện của một đứa trẻ hiếu động thái quá và thiếu tập trung. Em dường như không có khả năng giữ trật tự và ghi nhớ bài học mang tính có chủ đích ở trong lớp. “Khi cả lớp viết bảng chữ cái, con gái bà mở nắp bàn lấy vở ra rồi đóng sầm lại. Tiếp đó em lại mở nắp bàn, thò đầu vào, lấy ra chiếc bút chì, rồi lại mau chóng đóng sầm nắp bàn lại, tẩy chữ đó, rồi lại mở và đóng nắp bàn cất tẩy vào – tất cả các động tác diễn ra rất nhanh” [3, tr.38]. Quá trình này diễn ra “hàng trăm lần” theo như lời cô giáo. Không chỉ thế, trong giờ học, *Tốt tô chan* thường xuyên nói to khi không được yêu cầu, đứng ở cửa sổ nói chuyện với những người hát rong một cách tự do khi cô giáo đang giảng bài. Những chi tiết chân thực được tác giả hồi cố lại một cách giản dị, với mức độ tăng tiến càng làm cho nỗi lo lắng của bà mẹ tăng lên.

Tất cả những gì diễn biến tiếp theo nỗi lo lắng của bà mẹ về ngày đầu tiên đến trường mới sau khi bị đuổi học của bé *Tốt tô chan* cũng đặc biệt không kém. Ngôi trường cuối cùng chấp nhận rộng cửa đón em mang tên *Tô mô e Ga ku en* khiến em có cảm giác mình đang trong giấc mơ. Một ngôi trường được hình thành từ sáu toa tàu bỏ không – một ngôi trường trên những toa tàu. Đối với một cô bé hiếu động và giàu cảm xúc như *Tốt tô chan* – thật chẳng có gì tuyệt vời hơn thế. Đến với một ngôi trường nơi vốn dĩ để học hành mà như đến với một thế giới của những chuyến đi, của sự sáng tạo và thoải mái. “Cửa sổ của các toa tàu long lanh trong nắng mai. Nhưng đôi mắt của cô bé má hồng nhìn chúng qua bụi

cây ấy còn long lanh hơn thế nữa” [3, tr.46]. Tất cả những người sau đó Tốt tô chan gặp đều khiến cô bé ngạc nhiên, trầm trồ: Thầy hiệu trưởng, những người bạn dị thường đặc biệt, các cô giáo cởi mở và yêu quý học sinh. Cả đến giờ ăn trưa cũng trở thành nỗi đợi mong, khao khát của Tốt tô chan và các bạn với các món từ đất và các món từ biển. Các bài học cũng được sắp xếp theo những thứ tự rất riêng. Tất cả những điều đó đã khiến một cô bé vốn chán nản với sự mô phạm khuôn phép ở trường học bình thường trở nên đặc biệt yêu thích và gắn bó với ngôi trường Tô mô e, đúng như bài hát mà em và các bạn hát tặng thầy hiệu trưởng “Trường Tô mô e là một trường tuyệt vời/ Một trường tuyệt vời cả trong lẫn ngoài”.

2.2. Đến những triết lý giáo dục giản dị, nhân văn về trẻ em

2.2.1. Trẻ em là những thế giới riêng biệt, kì diệu

Trẻ em là một thế giới nguyên sơ, phong phú và kì diệu. Mỗi đứa trẻ mang trong mình những tiềm năng riêng biệt, những khả năng tiềm ẩn. Khám phá và phát huy được điều đó hay không lại phụ thuộc vào quan niệm và khả năng của người lớn. Quan niệm giáo dục sẽ đưa đến kết quả là những đứa trẻ với những khả năng khác nhau, với sự phát triển tối đa hay hạn chế. Nguồn gốc sâu xa đằng sau những quan niệm giáo dục này, suy cho cùng, chính là lòng nhân ái, yêu thương và sự bao dung. Phụ huynh, thầy cô giáo... muốn làm được điều đó, ngoài những tính cách bẩm sinh, cần thiết phải có sự trang bị và bồi dưỡng thêm về mặt tri thức. Điều này có thể được chuyển tải đến thông qua những cuốn sách nhỏ – vừa mang ý nghĩa nhân văn, vừa mang ý nghĩa giáo dục.

Thế giới trong tác phẩm *Tốt tô chan cô bé bên cửa sổ* là thế giới của những em bé đặc biệt. Điều đặc biệt hơn là thông qua tác phẩm này, nữ văn sĩ Tetsuko muốn gửi gắm một thông điệp nhẹ nhàng nhưng ý nghĩa và không phải ai cũng thấu hiểu được: *Mỗi đứa trẻ là một sự kì diệu*. Không có đứa trẻ xấu, không có đứa trẻ kém cỏi thực sự. Điều quan trọng nhất là nhà giáo dục (trong nghĩa rộng bao gồm bố mẹ, thầy cô, những người xung quanh...) có nhìn nhận, phát hiện và thấu hiểu “những điều kì diệu” ấy hay không. Sự phát triển của trẻ em cũng sẽ tỉ lệ thuận với sự nhìn nhận, khám phá ấy.

Như ở trên đã nói, Tốt tô chan là một em bé kì lạ trong mắt của các thầy cô giáo thông thường. Thậm chí với chính mẹ Tốt tô chan, mặc dù rất yêu thương con, nhưng lí trí của bà cũng nhận ra những điểm kì lạ, bất thường ở con mình. Bởi thế, khi đến ngôi trường mới sau khi bị đuổi học, đủ mọi mối lo đeo bám bà: lo con mình không được chấp nhận; lo con mình không có hứng thú học hành; lo con mình bị bạn bè tẩy chay... Nhưng ngôi trường Tô mô e đã thực sự đưa cô bé Tốt tô chan trở về đúng với những khả năng, sở trường mà cô bé có. Nếu năng khiếu “diễn thuyết”, bày tỏ ý kiến của cô bé bị coi là dị thường ở ngôi

trường cũ thì ở Tô mô e, đó lại là một thế mạnh. Cả một buổi sáng đầu tiên khi đến trường, em được say sưa nói đủ mọi đề tài với thầy hiệu trưởng trong sự cổ vũ, khích lệ. Vốn ngôn ngữ của một cô bé hoạt ngôn được huy động tối đa, đôi lúc còn khiến Tô tô chan bối rối vì không biết phải nói tiếp như thế nào. Trong những ngày tiếp theo, những sở trường của em được thể hiện triệt để và thoải mái nhất có thể. Tô tô chan là một cô bé đầy quyết tâm và cố gắng khi hì hụi cả buổi sáng tìm chiếc nhẫn yêu quý của mình nơi hố phân tập thể. Trong mỗi một chi tiết khi miêu tả về thế giới bên trong của trẻ em, chúng ta có thể thấy thấp thoáng nụ cười hóm hỉnh, ẩn hiện của nữ tác giả. Bà cũng như ngẫm lí giải tại sao sau này lại có một Tetsuko nổi tiếng và giàu lòng nhân ái đến như thế. Trong môi trường Tô mô e, không có đứa trẻ kém cỏi, nhút nhát, tự ti. Chỉ có những đứa trẻ thiên thần với những khả năng đặc biệt. Cậu bé Takahasi tuy vóc dáng nhỏ bé nhưng lại là học sinh đoạt tất cả các giải thưởng trong ngày hội thể thao, sau này phụ trách nhân sự của một công ty điện tử lớn. Taigi Yamanuchi – cậu bạn trong trí nhớ của Tô tô chan suốt ngày bận bịu với đèn cồng, bình, ống nghiệm, các cuốn sách khó hiểu về khoa học và địa lí về sau là một tiến sĩ tên tuổi ở Mỹ. Cậu bé Kuniô Oe kì quái trở thành một chuyên gia hạng nhất của Nhật Bản về phong lan Viễn Đông... Mỗi một trang viết như thế đều lấp lánh ánh sáng của tính nhân văn trong quan niệm về con người nói chung, về trẻ nhỏ nói riêng.

2.2.2. Trẻ em cần được lắng nghe, khích lệ và phát triển năng lực

Diễn đàn tin tức quốc tế (International Herald Tribune) nhận định: “Tô tô chan đã nhắc nhở hàng triệu người Nhật Bản về một nền giáo dục mà trẻ em hằng mong muốn” [3, tr.261]. Sau này, ông Yoshikawa Takeshi, giám đốc trung tâm giao lưu văn hoá Nhật Bản tại Việt Nam đã nhận xét về tác phẩm như sau: “Một mô hình trường học như Tomoe dường như quá “hoang đường” trong xã hội Nhật Bản hay Việt Nam đương đại. Xã hội của Nhật Bản bây giờ hầu như không có suy nghĩ giống như thầy hiệu trưởng Kobayashi trong chủ trương giáo dục cưỡng chế, mang đến cho trẻ em sức mạnh và lòng tự tin, mang đến cho các em sự tự nguyện, không bắt ép. Nền giáo dục Nhật Bản vẫn đặt thành tích và sự ganh đua lên hàng đầu, với đích đến là những trường đại học tốt hay những công việc hứa hẹn. Nhưng vì cuốn sách bán rất chạy và cũng là cuốn sách được tìm đọc nhiều nhất trong lịch sử xuất bản ở Nhật. Chắc chắn nhiều người đã biết và hiểu được thông điệp của cuốn sách. Trong xã hội luôn có những điều trở thành quy ước, không thể thay đổi được. Nhưng dù phải tuân theo những quy ước đó, sâu trong trái tim mọi người vẫn mong muốn làm những gì tự do và thực sự đúng đam mê” [3, tr.261].

Ở Việt Nam, nhà nghiên cứu Nguyễn Khắc Viện trong bài viết của mình cũng đã nhận xét “Chắc chắn mỗi học sinh đều mơ ước được như Tô-tô-chan may mắn vào học một trường như Tô-mô-e, với một thầy hiệu trưởng như ông Kô-ba-y-a-si. Riêng tôi chỉ mong

cho nhiều giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục, các bậc cha mẹ đọc sách này, để giúp thoát khỏi khuôn nếp cũ, tự tạo ra "tư duy mới" trong việc chăm sóc dạy dỗ con em" [3, tr.261].

Đọc *Tốt tô chan cô bé bên cửa sổ*, chúng ta thường đặt ra câu hỏi: Vì sao một cô bé đặc biệt như Tốt tô chan, cũng như nhiều cô bé cậu bé đặc biệt khác trong ngôi trường toa tàu Tô mô e cuối cùng đều có sự phát triển khả quan như vậy trong những bước đường sau này. Lần giở lại từng trang sách, bạn đọc không khó nhận ra một thông điệp mang tính xuyên suốt: Cần thiết tạo cho trẻ một môi trường học đường thoải mái, mềm dẻo; cần thiết hơn nữa là hình thành cho trẻ hứng thú và niềm yêu thích đến trường. Và tất nhiên, điều đó muốn thực hiện được, không gì khác ngoài việc trong môi trường học đường đó, trẻ được lắng nghe, được tôn trọng, và được phát triển thuận theo năng lực.

Trong buổi đầu tiên đến trường Tô mô e, Tốt tô chan đã được giải thoát hoàn toàn khỏi cảm giác gò bó, cứng nhắc mà ngôi trường trước cô bé từng có. Lần đầu tiên, cô bé nhận được một lời đề nghị nhiệt tình, thiện chí và hoàn toàn mở từ thầy hiệu trưởng khả kính: “Nào! Bây giờ cháu hãy kể cho bác nghe về cháu đi! Cứ kể với bác bất cứ chuyện gì mà cháu thích” [3, tr.49]. Sự rộng mở này làm cho cô bé rất phấn khởi, hào hứng. Điều kì lạ hơn là trong suốt buổi sáng hôm đó, những câu chuyện không đầu không cuối của Tốt tô chan nhận được sự hưởng ứng nhiệt tình từ phía ông hiệu trưởng. Cô bé hoàn toàn thoải mái vì việc được giải bày, được coi trọng. Từ ngày hôm đó, câu nói mà Tốt tô chan được nghe nhiều nhất từ ông hiệu trưởng chính là: “Cháu thật là một em bé ngoan”. Trong tâm trí trong sáng, non nớt của Tốt tô chan, chưa có một ai, chưa ở một nơi nào, cô bé lại được đề cao, trọng thị và khen ngợi nhiều như vậy. Cô bé hoàn toàn thoát khỏi mặc cảm của sự tự ti, rụt rè đôi khi xuất hiện trong những giai đoạn trước đây.

Ta ka ha si, cậu học sinh bé nhỏ nhất trường, cũng là cậu học sinh về nhất trong tất cả các tiết mục thể thao. “Đôi chân ngắn của cậu ta cứ tít mù như hai pit tông – thoát lên, thoát xuống như trong một bộ phim quay nhanh” [3, tr.145]. Sau này, qua người kể của người vợ Ta ka ha si, ngay từ ngày đầu đến trường Tô mô e, anh đã mất hoàn toàn sự mặc cảm về những hạn chế thể chất. Chính thầy hiệu trưởng Kô ba y a si đã khuyến khích anh nhảy qua những ngựa gỗ cao hơn mình, luôn luôn làm anh tin rằng mình có thể nhảy qua được. Cũng chính thầy hiệu trưởng đã truyền cho Ta ka ha si niềm tin, khiến cho anh hiểu được niềm vui không gì diễn tả nổi của sự thành công. Hễ khi anh cố muốn giấu mình ở phía sau, thầy hiệu trưởng lại tìm cách đưa anh ra phía trước để anh phát huy một thái độ tích cực với cuộc sống.

2.2.3. Trẻ em cần được học qua trải nghiệm

Từ những thập niên 40 của thế kỉ XX, quan niệm giáo dục của thầy Koo bay a si và trường Tô mô e đã đi trước sự phát triển chung của thời đại lúc bấy giờ. Một môi trường

giáo dục đặc biệt thân thiện, gần gũi với thiên nhiên được tái hiện lại trong tác phẩm. Ngôi trường được hình thành từ 6 toa tàu vốn đã khơi gợi trí tưởng tượng của con trẻ. Lí thuyết tồn tại rất ít trong các giờ học. Tri thức được các thầy cô lồng ghép đầy sáng tạo qua các hoạt động thực tế. Trẻ vừa hứng thú với giờ học, vừa ghi nhớ sâu kĩ. Quan điểm học mà chơi, chơi mà học thể hiện khá rõ. Qua các bữa ăn, các em được học về nguồn gốc của thực phẩm, về tính kỉ luật trong cuộc sống. Qua buổi dạo chơi trong khu rừng, các em được tiếp cận với môi trường xung quanh. Qua một buổi cắm trại, các em được rèn luyện tinh thần đoàn kết và lòng dũng cảm... Mỗi một thầy cô ở Tô mô e vừa là người chỉ dẫn, vừa là một người bạn lớn tuổi, sẵn sàng lắng nghe, động viên học sinh. Đó là nguyên nhân cơ bản lí giải tại sao các học sinh Tô mô e luôn luôn hứng thú với việc đến trường. Bởi vậy, dù tồn tại ngắn ngủi trong vòng 8 năm, sau này bị huỷ hoại hoàn toàn bởi Mĩ ném bom năm 1975, nhưng trường Tô mô e với quan niệm giáo dục cởi mở và nhân văn như vậy đã trở thành một hoài niệm đẹp đẽ với rất nhiều người.

2.3. Giá trị và sức sống của những triết lí giáo dục đi cùng thời gian

Gần bốn thập kỉ đã trôi qua kể từ ngày Tô tô chan cô bé bên cửa sổ của nữ nhà văn Tetsuko Kuroyanagi trình làng nhưng sức hấp dẫn của nó dường như vẫn chưa bao giờ nguội lạnh. Câu chuyện về một cô bé nghịch ngợm, hiếu động, đặc biệt ngây thơ; về người hiệu trưởng già đáng kính; về ngôi trường Tô mô e sau này tồn tại với tên gọi “giấc mơ Tô mô e”; và trên hết là những triết lí giáo dục tiên bộ về trẻ thơ chưa bao giờ là cũ trong hành trình tìm kiếm nuôi dưỡng những giá trị nhân bản đích thực. Tôn trọng và phát triển năng lực cá nhân của trẻ em – để khơi dậy những khả năng tiềm ẩn của người học, tạo ra những con người tự chủ, độc lập, có đời sống tinh thần phong phú, sống hạnh phúc – đó chính là mục đích hướng đến của nhiều nền giáo dục tích cực. Giáo dục Việt Nam cũng không nằm ngoài sự phát triển chung này. Trong Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể ban hành ngày 18/7/2017, bên cạnh 6 phẩm chất cơ bản, chương trình đặc biệt nhấn mạnh đến 10 năng lực cần thiết bồi dưỡng cho học sinh: Năng lực tự chủ và tự học, năng lực giao tiếp và hợp tác, năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo, Năng lực ngôn ngữ, năng lực tính toán, năng lực tìm hiểu tự nhiên và xã hội, năng lực công nghệ, năng lực tin học, năng lực thẩm mĩ, năng lực thể chất. Trở ngược thời gian, chương trình giáo dục mầm non thực hiện từ năm 2009 đến nay cũng thể hiện triệt để những quan điểm như chú ý phát triển năng lực cá nhân của trẻ, giáo dục trẻ qua hình thức chơi mà học học mà chơi, giáo dục trẻ theo quan điểm tích hợp... Như vậy, ngay từ những bước khởi đầu, trẻ em đã được tạo những điều kiện thuận lợi nhất để có thể phát triển một cách toàn diện.

3. KẾT LUẬN

Giá trị của văn học nói chung, suy cho cùng, chính là ở chỗ ít hay nhiều, trực tiếp hay gián tiếp có thể đưa đến cho bạn đọc những quan niệm tiếp cận cuộc sống mới mẻ. Đến với *Tô tô chan cô bé ngồi bên cửa sổ*, chúng ta không chỉ đến với một thế giới trẻ thơ trong trẻo, hồn nhiên mà hơn thế, chúng ta còn được tiếp cận với những triết lý về trẻ em, về giáo dục trẻ em chưa bao giờ là cũ. Chính điều này đã tạo ra sức sống lâu bền và lan toả của tác phẩm./.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Phạm Thị Châu, Nguyễn Thị Oanh, Trần Thị Sinh (2013), *Giáo dục học Mầm non*, – Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
2. Nguyễn Công Khanh (2017), *Phương pháp phát triển trí tuệ cho trẻ em (Mầm non và Tiểu học)*, – Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
3. Tetsuko Kuroyanagi (2004), *Tô tô chan cô bé bên cửa sổ*, – Nxb Văn học, Hà Nội.
4. Kimura Kyuichi (2015), *Thiên tài và sự giáo dục từ sớm*, – Nxb Tổng hợp Tp. Hồ Chí Minh.
5. Lê Thị Bắc Lý (2011), *Giáo trình Văn học trẻ em*, – Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

CHILDHOOD EDUCATION' THE PHILOSOPHY IN *TOT TO CHAN – THE LITTLE GIRL AT THE WINDOW* OF KUROYANAGI TETSUKO

Abstract: “*Tot To Chan – the little girl at the window*” is the famous work of Japanese female writer Kuroyanagi Tetsuko. Since its inception, the work has received the warmly welcome from readers around the world. Coming to “*Tot To Chan – the little girl at the window*”, we are back to a world of clarity and soulful childhood. More important, we access to the advanced children educational conceptions that Kuroyanagi Tetsuko writer sent.

Keywords: Educational conceptions, children, Kuroyanagi Tetsuko.

TĂNG CƯỜNG HOẠT ĐỘNG CỦA CỔ VẤN HỌC TẬP GÓP PHẦN NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI

Nguyễn Văn Linh

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Trong hình thức đào tạo theo hệ thống tín chỉ, sinh viên có quyền xây dựng kế hoạch học tập, nội dung học tập phù hợp với nhu cầu, điều kiện, hoàn cảnh và sở thích cá nhân. Tuy nhiên hiện nay quyền này chưa được thực hiện đáng kể. Nguyên nhân là do sinh viên chưa được hướng dẫn, tư vấn để thực hiện các quyền đó. Vì vậy cần phải nâng cao hiệu quả hoạt động của cổ vấn học tập để bảo đảm quyền lợi cho sinh viên cũng như phát huy tính ưu việt của hình thức đào tạo này.

Từ khoá: Cổ vấn học tập, đào tạo theo hệ thống tín chỉ, qui chế đào tạo, tiến độ học tập, nội dung học tập, đăng kí học phần, rút bớt học phần, tích lũy tín chỉ.

Nhận bài ngày 02.5.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 20.5.2018

Liên hệ tác giả: Nguyễn Văn Linh; Email: nvlinh@daihocthudo.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

So với hình thức đào tạo theo niên chế, hình thức đào tạo theo hệ thống tín chỉ có ưu điểm vượt trội đó là sự cá nhân hoá người học: từ nội dung học tập đến kế hoạch và hình thức học tập đều phụ thuộc vào nhu cầu, sở thích, đặc điểm của mỗi sinh viên. Cổ vấn học tập (CVHT) có vai trò vô cùng quan trọng. Theo Qui chế 43/2007/QĐ-BGDĐT ngày 15/8/2007 của Bộ Giáo dục và Đào tạo, cổ vấn học tập là người tư vấn và hỗ trợ sinh viên phát huy tối đa khả năng học tập, lựa chọn học phần phù hợp để đáp ứng mục tiêu tốt nghiệp và khả năng tìm được việc làm thích hợp; theo dõi thành tích học tập của sinh viên nhằm giúp sinh viên điều chỉnh kịp thời hoặc đưa ra một lựa chọn đúng trong quá trình học tập; quản lí, hướng dẫn, chỉ đạo lớp được phân công phụ trách đảm bảo các quyền và nghĩa vụ của sinh viên [1].

Tính ưu việt của hình thức đào tạo theo hệ thống tín chỉ có được phát huy hay không, chất lượng đào tạo có tốt hay không... phụ thuộc rất nhiều vào chất lượng hoạt động của đội ngũ CVHT. Bài viết này nêu lên thực trạng công tác cổ vấn học tập và đề xuất một số giải pháp để nâng cao chất lượng hoạt động của đội ngũ CVHT, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo tại trường Đại học Thủ đô Hà Nội.

2. NỘI DUNG

2.1. Thực trạng về công tác cố vấn học tập và nguyên nhân tồn tại

Hình thức đào tạo theo hệ thống tín chỉ đặc biệt mới lạ đối với sinh viên năm thứ nhất. Sinh viên rất ngỡ ngàng với hình thức học tập xa lạ so với hồi còn học phổ thông, với bạn mới, thầy cô mới, làm quen với cuộc sống mới khi xa nhà... Phần lớn sinh viên còn rụt rè, thụ động và chưa xác định rõ ràng phương pháp học tập. Đặc biệt, một số sinh viên đến từ các vùng nông thôn chưa có thói quen sử dụng internet tìm thông tin và càng lúng túng với việc đăng kí môn học trực tuyến trên website. Cách thức học tín chỉ là hoàn toàn xa lạ, sinh viên hoàn toàn chưa có khái niệm về: đăng kí học phần cho từng học kì qua mạng. Có thể nói: sinh viên “không thể ngờ” rằng mình lại có quyền lựa chọn nội dung để học, lựa chọn thời khoá biểu cho riêng mình. Vì vậy rất cần có CVHT để hướng dẫn sinh viên, hiểu và đồng hành cùng sinh viên trong suốt quá trình học tập. Tuy nhiên hoạt động cố vấn học tập vẫn chưa đạt được hiệu quả như mong muốn và đang có những tồn tại phổ biến sau:

– Vai trò của CVHT chưa thể hiện được rõ nét. Vì thế đối với rất nhiều sinh viên, khái niệm về CVHT là một khái niệm rất trừu tượng, và dường như còn rất xa lạ đối với sinh viên nên không ít sinh viên mặc dù có nhiều ý kiến thắc mắc, nhiều điều không biết nhưng không biết hỏi ai.

– Nhiều sinh viên hiện nay thậm chí còn không biết thực chất ngành mà mình đang học sau này ra trường sẽ làm gì, dường như học chỉ để học, không xác định được nghề nghiệp tương lai của mình, mất phương hướng học tập. Có trường hợp sinh viên học đến năm thứ 2 nhưng vẫn làm đơn xin nghỉ học, với lí do “không biết sau này sẽ làm gì?”

– Cố vấn học tập chưa tự giác, chủ động và tâm huyết với công việc. Thời gian CVHT dành để trao đổi, tư vấn quá ít so với nhu cầu của sinh viên, thậm chí mỗi học kì chỉ có 2–3 buổi gặp mặt cả lớp với khoảng hơn 40 sinh viên. Khoảng thời gian hạn hẹp đó không thể giúp CVHT đáp ứng và giải đáp những thắc mắc của sinh viên một cách đầy đủ. không thường xuyên gặp gỡ, trao đổi với sinh viên, chỉ liên hệ với sinh viên qua điện thoại hoặc email nên hầu như không nắm được tâm tư nguyện vọng của sinh viên. Khá nhiều trường hợp sinh viên nghỉ học trong một thời gian dài mà CVHT không hề hay biết.

– Không ít sinh viên đạt học lực loại khá, giỏi nhưng chưa phân biệt được thế nào là điểm trung bình học tập? Thế nào là điểm trung bình tích lũy, điều kiện tiên quyết là gì? Những qui định về điểm tích lũy, về số tín chỉ tối thiểu cần tích lũy trong mỗi học kì, mỗi năm học để xếp hạng về học lực... Không hiếm trường hợp sinh viên tích lũy không đủ 30 tín chỉ trong một năm nên phải tạm dừng tiến độ học tập để tích lũy đủ rồi mới được thăng hạng năm đào tạo.

– Còn có nhiều CVHT còn chưa nắm vững Quy chế đào tạo của nhà trường, chương trình đào tạo của sinh viên. Điều này thể hiện các trường hợp như: tư vấn cho sinh viên rút bớt học phần là điều kiện tiên quyết của các học phần khác, duyệt đăng kí môn học cho sinh viên ngay cả khi sinh viên đăng kí chưa đủ số tín chỉ tối thiểu...

Có nhiều nguyên nhân dẫn đến thực trạng hiệu quả công tác CVHT không cao, nhưng chủ yếu tập trung vào một số vấn đề sau:

– Bản thân đội ngũ CVHT cũng không nhận thức được hết vị trí, vai trò của người CVHT có tác động lớn như thế nào đến kết quả học tập, tiến độ học tập và đặc biệt là mục tiêu học tập của sinh viên. Nếp nghĩ: CVHT học tập chính là người chủ nhiệm lớp của hình thức đào tạo theo niên chế, chẳng qua chỉ là thay đổi cái tên gọi... đã ảnh hưởng không nhỏ đến tinh thần, thái độ và trách nhiệm của giảng viên đối với công tác CVHT.

– Đến thời điểm hiện tại chưa có một trường nào, một khoá học nào tổ chức tập huấn về nghiệp vụ cố vấn học tập. Các CVHT chưa được bồi dưỡng một cách bài bản những năng lực làm CVHT. Hầu hết giảng viên chỉ thực hiện công tác CVHT bằng kinh nghiệm, bằng hiểu biết cá nhân, dẫn đến việc cố vấn, tư vấn chưa đúng với qui định, qui chế, không phù hợp với chuyên ngành đào tạo của sinh viên.

– Nhiệm vụ của cố vấn quá nhiều. Toàn bộ đội ngũ CVHT là giảng viên kiêm nhiệm, họ vừa phải thực hiện các nhiệm vụ: Giảng dạy, nghiên cứu khoa học, bồi dưỡng chuyên môn, hướng dẫn sinh viên nghiên cứu khoa học, làm khoá luận tốt nghiệp, hướng dẫn thực tập. Trong khi đó, với cách phân công nhiệm vụ CVHT như hiện nay, có những CVHT phụ trách hơn 50 sinh viên. Đồng thời với qui chế hoạt động như hiện nay, mặc nhiên đội ngũ CVHT vẫn đang thực hiện cùng lúc hai chức năng: CVHT, chủ nhiệm lớp.

– Cơ sở vật chất chưa đáp ứng được công tác CVHT: không có phòng làm việc, không có hồ sơ cung cấp các thông tin về sinh viên, phần mềm quản lí đào tạo không đủ các chức năng để phục vụ nhu cầu sử dụng...

– Mặc dù trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã ban hành quy định về công tác CVHT, tuy nhiên đến nay nhiều nội dung đã không còn phù hợp. Nhà trường cũng chưa có biện pháp giám sát và đánh giá hiệu quả của công tác CVHT, cùng với đó là chính sách, chế độ đãi ngộ chưa thực sự thích đáng với khối lượng công việc mà CVHT đang thực hiện. Vì vậy chưa khuyến khích được tinh thần trách nhiệm của CVHT.

2.2. Một số giải pháp nâng cao hiệu quả hoạt động cố vấn học tập ở trường Đại học Thủ đô Hà Nội

2.2.1. Thay đổi nhận thức về vai trò của cố vấn học tập

Trước tiên cần phải khẳng định rằng CVHT có vai trò đặc biệt quan trọng, không thể thiếu trong đào tạo theo học chế tín chỉ. Mỗi CVHT là một nhân tố then chốt trong mỗi

quan hệ nhà trường – sinh viên – thị trường lao động; là một chuyên gia tư vấn về học tập và việc làm cho sinh viên, đồng hành cùng sinh viên trong suốt quá trình học tập.

CVHT không chỉ là người truyền đạt thông báo từ nhà trường đến sinh viên, CVHT phải là người hiểu rõ sinh viên: về đặc điểm tâm sinh lí, về điều kiện hoàn cảnh sống, về năng lực cá nhân để từ đó tư vấn được cho sinh viên về tiến độ học tập, nội dung học tập một cách phù hợp nhất với sinh viên.

Qua hoạt động cố vấn cho sinh viên, CVHT nắm bắt được tâm tư, nguyện vọng, tình cảm, sở trường, sở đoản, hoàn cảnh gia đình, khó khăn, ước vọng của từng sinh viên để từ đó có những đề xuất với nhà trường các biện pháp hỗ trợ, tác động kịp thời để sinh viên học tập đạt hiệu quả tốt nhất.

Thông qua quá trình tiếp xúc với sinh viên, tiếp nhận ý kiến từ sinh viên, tham mưu với nhà trường về chương trình đào tạo, mô hình và phương thức đào tạo góp phần để công tác đào tạo của nhà trường đáp ứng đúng nhu cầu xã hội.

2.2.2. Nâng cao năng lực đội ngũ cố vấn học tập

Với cách làm phổ biến như hiện nay, đội ngũ CVHT chính là giảng viên thuộc nhiều lĩnh vực chuyên môn khác nhau kiêm nhiệm. Vì vậy giảng viên làm CVHT cần được bồi dưỡng các kiến thức về tâm lí học, giáo dục học. Đặc biệt là các lí thuyết về tâm lí học hành vi, tâm lí học phát triển, tham vấn học đường để CVHT có năng lực nắm bắt tâm sinh lí sinh viên, năng lực tìm hiểu sinh viên để họ có khả năng định hướng, tư vấn, giám sát hoạt động học tập của sinh viên.

CVHT cần được giới thiệu, phân tích về: mục tiêu, nội dung chương trình đào tạo toàn khoá học, ngành học; cấu trúc của các khối kiến thức có trong chương trình; nội dung và vị trí của từng môn học, học phần. CVHT cần có sự am hiểu về các loại hình, mô hình đào tạo hiện có trong nhà trường như: học liên thông, học cùng lúc 2 chương trình, học theo tiến độ nhanh, tiến độ chậm, quyền được miễn học, hoãn học, quyền được bảo lưu và được thừa nhận kết quả học tập.

CVHT cần nắm vững về các tính chất của học phần: học phần bắt buộc, học phần tự chọn, học phần tiên quyết, cùng với đó là các kĩ thuật để xây dựng nội dung học tập, điều chỉnh kế hoạch học tập như: đăng kí học phần, rút bớt học phần, bổ sung học phần, đăng kí học lại, học cải thiện điểm... CVHT cần nắm vững hình thức, phương pháp, qui trình đánh giá kết quả học tập của từng học phần, môn học có trong chương trình đào tạo.

Ở mức độ cao hơn, CVHT còn cần phải hiểu biết về tất cả các chương trình đào tạo của các ngành trong toàn trường hoặc ít nhất là các ngành gần. Trên cơ sở đó, trong khuôn khổ cho phép của nhà trường, CVHT có thể tư vấn cho sinh viên lựa chọn những học phần

thuộc các chương trình đào tạo khác để thay thế học phần nào đó trong chương trình đào tạo của ngành mà mình đang học hoặc là tự nguyện học bổ sung, nếu thấy phù hợp với nhu cầu, sở thích và định hướng nghề nghiệp trong tương lai.

2.2.3. Đổi mới phương thức hoạt động của cố vấn học tập

Hiện nay, trường Đại học Thủ đô Hà Nội đang giao nhiệm vụ cho mỗi CVHT làm cố vấn theo lớp hành chính (lớp này được thành lập khi cần phải quản lý sinh viên mới trúng tuyển trong kì thi tuyển sinh). Cách làm này có ưu điểm là CVHT dễ dàng thực hiện chức năng của chủ nhiệm lớp: tổ chức sinh hoạt Đoàn, Hội, rèn luyện ý thức đạo đức, quản lý hành chính... Tuy nhiên khi tổ chức dạy học theo hệ thống tín chỉ, sinh viên của lớp hành chính này sẽ thường xuyên chia tách thành các lớp học phần với các tiến độ và nội dung học tập khác nhau. Thậm chí có những sinh viên cùng một lớp hành chính nhưng cả năm học không gặp nhau lấy một lần. Vì vậy, nếu làm đúng chức năng của người CVHT thì lớp hành chính không có ý nghĩa đối với công việc CVHT. Hơn nữa lớp hành chính có thể có sĩ số rất khác nhau, dẫn đến khối lượng công việc của các CVHT cũng sẽ khác nhau. Do đó chất lượng, hiệu quả công việc cũng khác nhau. Một CVHT làm cố vấn cho một lớp có 10 sinh viên đương nhiên sẽ dễ đạt kết quả tốt hơn CVHT làm cố vấn cho một lớp có 50 sinh viên.

Để khắc phục tình trạng này, có thể phân công nhiệm vụ CVHT theo nhóm sinh viên. Nhóm sinh viên này có thể được thành lập với những đặc điểm chung nào đó như cùng ngành đào tạo hoặc cùng một số ngành đào tạo gần, cùng năng lực học tập... Sĩ số của nhóm được xác định theo qui định chung, CVHT của những nhóm sinh viên như thế sẽ “theo” sinh viên từ lúc nhập học cho đến lúc ra trường. Cách làm này giúp cho CVHT hiểu sinh viên, hiểu chương trình đào tạo của ngành một cách sâu sắc. Hiệu quả và chất lượng cố vấn sẽ cao hơn.

2.2.4. Điều chỉnh qui chế làm việc của cố vấn học tập cho phù hợp

Cần xác định nhiệm vụ chính của CVHT là tư vấn về học tập, nghiên cứu khoa học và định hướng việc làm cho sinh viên. Tuy nhiên CVHT đang “quá tải” với hai vai trò là CVHT, chủ nhiệm lớp. Do đó, chất lượng công tác CVHT không đạt hiệu quả như mong muốn.

Cần tách chức năng, nhiệm vụ của người chủ nhiệm lớp trước kia khỏi chức năng, nhiệm vụ của người CVHT, như các hoạt động: giáo dục văn – thể – mỹ; hoạt động Đoàn, Hội; các công việc hành chính như giải quyết chế độ, chính sách, học bổng... Các hoạt động này có thể được thực hiện với sự phối hợp của Hội đồng khoa, phòng Công tác Học

sinh viên, Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh, Hội Sinh viên. Khi nhiệm vụ CVHT được tách bạch rõ như vậy, người CVHT dễ dàng xác định được những nhiệm vụ mình phải làm và họ không nhầm lẫn sang nhiệm vụ của chủ nhiệm lớp và ý thức về vai trò của CVHT cũng sẽ tốt hơn.

Để phát huy vai trò, chức năng và nhiệm vụ của CVHT cần thiết phải có Quy chế về công tác CVHT một cách khoa học. Đặc biệt tăng cường vai trò của Phòng Công tác học sinh sinh viên trong việc tư vấn cho sinh viên về các thủ tục hành chính, các vấn đề về đời sống học đường. Đồng thời, công khai hoá một cách đầy đủ các thủ tục liên quan đến sinh viên và hướng dẫn chi tiết trên website để sinh viên dễ dàng thực hiện. Một số đề xuất về chức năng, nhiệm vụ của CVHT như sau [4]:

a. Tổ chức thảo luận, triển khai qui chế đào tạo, các qui định của Nhà trường liên quan đến quyền và nghĩa vụ của sinh viên.

b. Tư vấn cho sinh viên phương pháp học, phương pháp tự học và kỹ năng nghiên cứu khoa học, kỹ năng thu thập, xử lý thông tin, tài liệu học tập.

c. Thảo luận và hướng dẫn cho sinh viên chương trình đào tạo toàn khoá, chương trình đào tạo chuyên ngành và cách lựa chọn học phần, tuân thủ các điều kiện tiên quyết của từng học phần. Tư vấn cho sinh viên về chương trình đào tạo: mục tiêu, nội dung, phương pháp học đại học.

d. Hướng dẫn qui trình, thủ tục cho sinh viên đăng ký học phần, huỷ đăng ký học phần, xây dựng kế hoạch học tập cá nhân cho từng học kì. Tư vấn hướng nghiệp và việc làm cho sinh viên đồng thời tư vấn cho sinh viên học thêm ngành nghề, học bổ sung thêm các kiến thức, kỹ năng cần thiết.

e. Chấp nhận hoặc từ chối việc đăng ký học phần của sinh viên. Tư vấn sinh viên học vượt, học cải thiện, học bổ sung, học lại, huỷ đăng ký môn học phù hợp với qui chế. Phát hiện và can thiệp kịp thời khi nhận thấy kết quả học tập của sinh viên có dấu hiệu giảm sút.

f. Thảo luận và trợ giúp sinh viên trong việc lựa chọn nơi thực tập, lựa chọn đề tài khoá luận, tiểu luận, đề tài nghiên cứu khoa học phù hợp với năng lực, nguyện vọng và định hướng nghề nghiệp của sinh viên.

2.2.5. Tăng cường kiểm tra giám sát chất lượng hoạt động của cố vấn học tập

Hoạt động nào cũng cần có sự kiểm tra, giám sát và đánh giá, để từ đó kịp thời điều chỉnh nội dung, qui chế, phương thức hoạt động nhằm không ngừng nâng cao hiệu quả việc làm.

Đầu mỗi năm học, CVHT cần *xây dựng kế hoạch hoạt động của mình theo năm học. Bản kế hoạch đó cũng được sử dụng như là nhật ký tiếp sinh viên của CVHT*. Để có sự

thống nhất về mục tiêu, nội dung của kế hoạch, ngay từ đầu năm học, phòng Công tác học sinh sinh viên có thể tổ chức họp các CVHT để triển khai xây dựng kế hoạch hoạt động.

CVHT cần xây dựng và công khai lịch tiếp sinh viên, thời gian và địa điểm tiếp sinh viên định kì; cung cấp cho sinh viên số điện thoại, email và các phương tiện liên lạc khác để sinh viên liên lạc trong trường hợp cần thiết. Lịch này có thể được công khai tại văn phòng khoa, tại phòng Công tác học sinh sinh viên. Cần qui định CVHT bắt buộc phải trực tại địa điểm được phân công ít nhất 1 buổi/tuần. Thời gian cao điểm như: đăng kí học phần, xét tiến độ... có thể phải trực ít nhất 3 buổi/tuần.

Phòng Công tác học sinh sinh viên cần phối hợp với khoa để có kênh tiếp nhận thông tin phản hồi từ phía sinh viên về chất lượng, hiệu quả, tinh thần trách nhiệm của CVHT nhằm có biện pháp điều chỉnh kịp thời. Đồng thời, cần nghiên cứu, xây dựng và ban hành bộ công cụ để đánh giá chất lượng của CVHT. Đội ngũ CVHT cũng sẽ coi bộ công cụ đó như là “chuẩn đầu ra” để tự điều chỉnh công việc của bản thân.

2.2.6. Bổ sung điều kiện, cơ sở vật chất

Sẽ không thể kì vọng đội ngũ CVHT thực hiện tốt nhiệm vụ, khi mà trong tay CVHT hầu như không có công cụ để theo dõi, quản lí, đánh giá chất lượng và tiến độ học tập của sinh viên. Để nâng cao chất lượng CVHT, nhà trường cần có chủ trương để trang bị cho CVHT những điều kiện tối thiểu sau:

– Sổ tay CVHT: trong đó tập hợp đầy đủ các chương trình đào tạo của các ngành đào tạo trong trường, qui chế đào tạo, qui chế CVHT. Có như vậy đội CVHT mới có cái nhìn bao quát về công tác đào tạo trong toàn trường để từ đó tư vấn đúng nhất, tốt nhất cho sinh viên về các loại hình đào tạo, phương thức đào tạo.

– Hồ sơ sinh viên: Đầu năm học, phòng Công tác học sinh sinh viên thiết lập hồ sơ thông tin sinh viên bao gồm: hình ảnh, họ tên, địa chỉ, điện thoại, email, sơ yếu lí lịch, hồ sơ sức khỏe của sinh viên, tạo điều kiện để CVHT có thể hiểu rõ về sinh viên của mình nhất, từ đó thực hiện công tác cố vấn đối với sinh viên. Hồ sơ sinh viên có thể được quản lí trên hệ thống và được cập nhật theo định kì hoặc đột xuất nếu cần thiết.

– Mặc dù cũng đã qui định CVHT phải gặp gỡ, tiếp xúc sinh viên, tuy nhiên, CVHT chưa có địa điểm cụ thể để có thể gặp gỡ sinh viên. Điều này ảnh hưởng không nhỏ tới tinh thần trách nhiệm, tới hiệu quả công việc của CVHT, hơn nữa, việc kiểm tra, giám sát, đánh giá hoạt động này cũng khó có thể thực hiện. Nhà trường cần bố trí phòng làm việc, trong đó trang bị những thiết bị tối thiểu như máy tính kết nối mạng, có cài đặt phần mềm quản lí đào tạo, văn bản pháp qui của Bộ GD&ĐT. CVHT phải thực hiện lịch trực tiếp sinh viên như thực hiện thời khoá biểu giảng dạy. Việc vi phạm về tiếp sinh viên cần phải được xử lí như vi phạm trong giảng dạy.

2.2.7. Xây dựng chế độ, chính sách phù hợp đối với cố vấn học tập

Hiện nay, các nhà trường đều đang thực hiện chế độ giảm định mức giảng dạy đối với công tác CVHT theo Thông tư số 47/2014/TT-BGDĐT ngày 31/12/2014 của Bộ GD&ĐT qui định về chế độ làm việc đối với giảng viên. Theo qui định này, CVHT được giảm giờ dạy một cách đồng đều đối với mức 40.5 tiết chuẩn/năm học [3]. Cách làm này không công bằng đối với CVHT của các lớp khác nhau (nếu phân công nhiệm vụ theo lớp hành chính như hiện nay). Nếu thay đổi cách phân công nhiệm vụ CVHT theo nhóm sinh viên thì cách làm này cũng không khuyến khích được CVHT làm việc tâm huyết, trách nhiệm, không ghi nhận được hiệu quả công việc khác nhau của các CVHT.

Vì vậy cần thiết phải xây dựng lại chế độ chính sách cho phù hợp với từng trường hợp cụ thể: Chế độ chính sách phải tỉ lệ với sĩ số của nhóm sinh viên (hệ số nhóm đông), tỉ lệ với số ngành (hệ số ngành) mà CVHT phụ trách (một CVHT có thể phụ trách sinh viên ở nhiều ngành học khác nhau). Chế độ chính sách phải phù hợp hiệu quả công việc mà CVHT được đánh giá như: thực hiện lịch trực, kết quả học tập của sinh viên, số sinh viên tốt nghiệp sớm, số sinh viên lựa chọn được ngành học bổ sung, việc sinh viên lựa chọn được nội dung học tập linh hoạt, tham gia học được ở nhiều chương trình đào tạo khác nhau... Điều này có thể khuyến khích một giảng viên làm CVHT cho nhiều nhóm SV, nhiều chuyên ngành khác nhau.

Điều đặc biệt là còn có thể giải quyết định mức lao động đối với những giảng viên ở những ngành khó tuyển sinh, hình thành nên được đội ngũ giảng viên làm CVHT chuyên nghiệp, góp phần thực hiện cơ chế tự chủ đại học của nhà trường.

3. KẾT LUẬN

Trong suốt quá trình học phổ thông, sinh viên đã quen với việc học theo một kế hoạch học tập, nội dung học tập được định sẵn, nên gặp không ít khó khăn khi học tập theo hệ thống tín chỉ ở trường đại học. Tính chất “mở” của chương trình đào tạo theo hệ thống tín chỉ vừa thuận lợi nhưng cũng không ít ràng buộc, nghiêm ngặt, từ khâu lựa chọn, đăng kí môn học, tuân thủ quy trình, bảo đảm tiến độ, thi kiểm tra đánh giá... đối với các sinh viên mới. Vì vậy, vai trò của CVHT càng trở nên quan trọng. Một đội ngũ CVHT có tinh thần trách nhiệm cao, am hiểu thấu đáo về mục tiêu, chương trình đào tạo, tâm lí sinh viên... sẽ cố vấn, tư vấn, định hướng phù hợp cho sinh viên không chỉ trong suốt thời gian học tập tại trường mà còn cả trong quá trình thực hành nghề nghiệp của họ sau này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2007), *Quyết định số 43/2007/QĐ-BGDĐT ngày 15/8/2007 về việc ban hành Quy chế đào tạo đại học và cao đẳng hệ chính qui theo hệ thống tín chỉ*.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2012), *Thông tư số 57/2012/TT-BGDĐT ngày 27/12/2012 về việc sửa đổi, bổ sung một số điều của Quy chế đào tạo đại học và cao đẳng hệ chính qui theo hệ thống tín chỉ*.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014), *Thông tư số 47/2014/TT-BGDĐT ngày 31/12/2014 về việc ban hành qui định chế độ làm việc đối với giảng viên*.
4. [Http://qui.edu.vn](http://qui.edu.vn).

STRENGTHENING ACTIVITIES OF ACADEMIC ADVISORS CONTRIBUTING TO ENHANCE TRAINING QUALITY AT HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

Abstract: *In the credit-based system training, students have their rights to develop a study plan that is tailored to their own needs, conditions, circumstances and personal preferences. However, those rights have not been implemented significantly in reality. One of the reason is that students have not been instructed, consulted to exercise those rights. Therefore, it is necessary to improve the advising effectiveness of the academic advisors to ensure the rights and benefits for students as well to take full advantages of this system of training.*

Keywords: *Academic counselor, credit-based system training, training regulations, academic progress, academic content, enrollment, withdrawal, credit accumulation.*

VÀI NÉT VỀ MÔN KHOA HỌC THỂ THAO VÀ SỨC KHỎE – KHOA HỌC CHO MỌI NGƯỜI, VÌ MỌI NGƯỜI

Nguyễn Đức Quang

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Khoa học Thể thao và sức khỏe là bộ môn nghiên cứu sự hoạt động của cơ thể người khi vận động; đề xuất các phương pháp, kỹ thuật, bài tập nhằm nâng cao sức khỏe cho con người. Khoa học Thể thao và sức khỏe là bộ môn khoa học dành cho tất cả mọi người. Nó giúp mọi người có cái nhìn đầy đủ, toàn diện về lĩnh vực Thể dục Thể thao nói chung và công tác rèn luyện, chăm sóc sức khỏe nói riêng.

Từ khóa: Khoa học Thể thao và Sức khỏe, huấn luyện thể thao, giáo dục thể chất, quản lý Thể dục Thể thao, y sinh học Thể dục Thể thao.

Nhận bài ngày 8.5.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 20.5.2018

Liên hệ tác giả: Nguyễn Đức Quang; Email: ndquang@daihocthudo.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Sinh thời, Chủ tịch Hồ Chí Minh rất coi trọng công tác chăm sóc sức khỏe nhân dân. Ngay sau Cách mạng Tháng Tám thành công, ngày 27-3-1946, Người ký Sắc lệnh số 38/SL, thiết lập *Nha Thanh niên và Thể thao Trung ương*, đồng thời Người viết bài: “Sức khỏe và thể dục”. Theo Người: “Mỗi một người dân yếu ớt, tức là cả nước yếu ớt, mỗi một người dân mạnh khỏe tức là cả nước mạnh khỏe”. “Dân cường thì quốc thịnh”. “Sức khỏe của cán bộ và nhân dân được bảo đảm thì tinh thần càng hăng hái. Tinh thần và sức khỏe đầy đủ thì kháng chiến càng nhiều thắng lợi, kiến quốc càng mau thành công”. Với Chủ tịch Hồ Chí Minh, con người là vị trí trung tâm của mọi hoạt động và quyền được sống là quyền cao nhất của con người. Khi được sống thì sức khỏe là yếu tố quan trọng nhất, nếu không có sức khỏe thì chẳng làm được gì. Chính vì vậy mà Người dạy chúng ta: “Giữ gìn dân chủ, xây dựng nước nhà, gây đời sống mới, việc gì cũng cần có sức khỏe mới làm thành công”. Đó chính là tư tưởng nhân văn của Chủ tịch Hồ Chí Minh về vai trò của sức khỏe và nhiệm vụ của việc chăm sóc, rèn luyện sức khỏe. Tư tưởng này đã trở thành nền tảng và nội dung của Bộ môn Khoa học Thể thao và sức khỏe ngày nay.

2. NỘI DUNG

2.1. Vai trò tác dụng của thể thao và sức khỏe

Khoa học đã chứng minh được rằng, các hoạt động thể dục – thể thao (TDTT) không chỉ tốt cho sức khỏe thể chất, mà còn mang lại nhiều lợi ích vô giá đối với đời sống tinh thần và hiệu quả làm việc của con người. Thói quen rèn luyện thể chất đều đặn không chỉ giúp chúng ta thư giãn đầu óc, cải thiện trí nhớ, giảm căng thẳng và ngủ ngon hơn, mà nó còn là liệu pháp tích cực có tác dụng chống trầm cảm, lo âu, khắc phục chứng nhiều chứng bệnh khác liên quan đến tinh thần.

Cơ thể chúng ta là một khối thống nhất, việc tập luyện TDTT hàng ngày sẽ thúc đẩy cơ thể tiết ra các chất dẫn truyền thần kinh có tác dụng tạo nên những thay đổi tích cực trong não bộ, bao gồm phát triển các tế bào thần kinh, giảm các hoạt động gây căng thẳng, giúp con người có trạng thái khỏe khoắn, phấn chấn. Bên cạnh đó, luyện tập TDTT còn là một hoạt động ngoại khoá tích cực, giúp chúng ta có những khoảng thời gian chất lượng cho bản thân và ngăn chặn sự xâm nhập hoặc tái diễn của những dòng suy nghĩ hoặc cảm xúc tiêu cực.

Luyện tập TDTT cũng chính là một trong những cách thức đơn giản và hiệu quả nhất để khắc phục các triệu chứng của chứng tăng động giảm chú ý (ADHD), giúp cải thiện khả năng tập trung, ghi nhớ và tâm trạng sáng khoái của con người. Các hoạt động thể chất giúp làm tăng quá trình tiết ra dopamine, norepinephrine và serotonin – các chất hoá học trong não có tác dụng tăng cường khả năng tập trung và chú ý của con người. Bằng cách vận động, tập luyện TDTT một cách hợp lý, khoa học, con người kì thực đã giải phóng hệ thần kinh của bản thân khỏi tác động gây tê liệt và các chấn thương tâm lí khác.

Các hoạt động TDTT đòi hỏi chúng ta phải tập trung cao độ vào các khớp và cơ bắp của mình để thực hiện cho đúng và an toàn. Một số môn thể thao không chỉ cần đến sự phối hợp nhịp nhàng giữa tay và chân, mà còn cả cơ thể như đi bộ trên cát, chạy bộ, bơi lội, tập gym, tập tạ hoặc khiêu vũ... chính là những sự lựa chọn lí tưởng. Bên cạnh các môn thể thao trong nhà, các môn thể thao ngoài trời như leo núi, chèo thuyền và trượt tuyết cũng là những hoạt động thể chất phát huy hiệu quả rất cao trong việc cải thiện và chăm sóc sức khỏe cho con người. Thực tế đã chứng minh các môn thể thao đó ngày càng phát triển và được con người coi đó như là một phương tiện để chăm sóc bản thân và cải thiện sức khỏe cho mình.

Nhiều nghiên cứu đã khẳng định rằng chỉ cần vài phút luyện tập mỗi ngày là đủ để tạo nên sự khác biệt tích cực cho cơ thể chúng ta. Theo các nhà khoa học, mỗi người lớn nên tham gia các hoạt động thể thao ít nhất 30 phút/ngày vào hầu hết các ngày trong tuần. Hãy

kết hợp việc luyện tập với một chế độ ăn lành mạnh để đảm bảo hiệu quả cao nhất cho cơ thể bạn. Hãy dành ra những khoảng thời gian chất lượng để vận động cơ thể và chơi thể thao – vì như các nhà khoa học đã khẳng định, thói quen rèn luyện thể chất đều đặn chính là một sự đầu tư thông minh và dài lâu cho toàn bộ cơ thể, trí óc và tâm hồn của chúng ta.

2.2. Các chuyên ngành Thể thao và sức khỏe cơ bản đang được đào tạo hiện nay

Áp lực của cuộc sống thời đại kinh tế thị trường và cách mạng công nghiệp 4.0 rất lớn, do đó, nhu cầu tập luyện TDTT để rèn luyện, tăng cường sức khỏe, sự bền bỉ dẻo dai, đáp ứng yêu cầu của công việc là rất lớn. Các ngành, các bộ môn thể thao theo đó cũng đa dạng, phong phú với nhiều hình thức, mức độ, thời gian tập luyện để phù hợp với mỗi người. Tuy nhiên, trong các môn học chính thức của Khoa học Thể thao và sức khỏe, hiện Bộ Giáo dục và Đào tạo mới chỉ công nhận và cho phép đào tạo 4 chuyên ngành cơ bản: *Huấn luyện TDTT*; *Giáo dục Thể chất*; *Y sinh học TDTT* và *Quản lý TDTT*. Trong đó:

Giáo dục Thể chất là chuyên ngành đào tạo mà người học sẽ được trang bị các kiến thức lý luận và thực hành các môn thể thao, các kỹ năng để trở thành một giáo viên TDTT có đủ năng lực chuyên môn, đạo đức nghề nghiệp, tham gia giảng dạy TDTT trong trường học các cấp. Ngoài ra, người học còn được trang bị các kiến thức về nghiên cứu khoa học trong lĩnh vực TDTT để vận dụng trong thực tiễn giảng dạy cũng như trong hoạt động phát triển TDTT quần chúng tại các cơ sở.

Huấn luyện TDTT là chuyên ngành đào tạo mà người học sẽ được trang bị các kiến thức, kỹ năng để trở thành một huấn luyện viên thể thao có đủ năng lực chuyên môn, đạo đức nghề nghiệp để tham gia huấn luyện các đội thể thao của môn chuyên sâu ở cơ sở.

Quản lý TDTT là chuyên ngành người học được đào tạo để nắm vững các kỹ năng và phương pháp quản lý TDTT hiện đại; đồng thời có khả năng vận dụng các tri thức này vào thực tế tổ chức, quản lý phong trào, hoạt động TDTT, có năng lực đảm đương công tác quản lý hành chính, quản lý kinh doanh, giảng dạy và nghiên cứu trong lĩnh vực quản lý TDTT.

Y sinh học TDTT là chuyên ngành đào tạo mà người học được trang bị các kiến thức cơ bản về chăm sóc sức khỏe, nâng cao thể lực của người tập luyện, đáp ứng nhu cầu chăm sóc sức khỏe, phòng chống chấn thương trong các hoạt động TDTT. Ngoài ra, người học còn có kỹ năng tư vấn về chăm sóc sức khỏe và tổ chức hoạt động y tế tại cơ sở huấn luyện thể thao và trong các giải thi đấu thể thao.

Đối chiếu với nhu cầu thực tế của xã hội, đồng thời cùng với sự thay đổi cấp thiết của sách giáo khoa và chương trình giáo dục tổng thể trong thời gian tới, thì có vẻ như 4 mã ngành trên là chưa đủ đáp ứng. Điều này đòi hỏi cần xây dựng và cho phép mở, triển khai

thêm một số mã ngành mới nhằm bao quát được tất cả các lĩnh vực, các môn TDTT hết sức đa dạng, cần thiết, phù hợp, có thể linh hoạt trong tập luyện hiện nay.

2.3. Khoa học Thể thao và Sức khỏe – Bộ môn khoa học dành cho tất cả mọi người

Ngày nay khoa học hiện đại đã định nghĩa: “Sức khỏe là một tình trạng thoải mái hoàn toàn về thể chất, tinh thần và xã hội, chứ không phải chỉ là một tình trạng không có bệnh tật hay tàn tật”. Nếu coi đời sống con người là một hình tháp thì sức khỏe chính là phần rộng nhất, là chân đế của toà tháp; có sức khỏe con người mới có nhiều ước vọng, động lực và năng lượng phấn đấu. Một sức khỏe tốt luôn là niềm ao ước, mong muốn của cả người già lẫn người trẻ tuổi. Chừng nào nhân loại còn tồn tại thì người ta còn tập luyện, rèn luyện thể chất, giảm thiểu nguy cơ chấn thương, đẩy nhanh sự hồi phục và kết nối cộng đồng. Thực tế đã chứng minh, xã hội càng phát triển, đời sống càng được nâng cao thì vai trò và tầm quan trọng của sức khỏe ngày càng được chú trọng.

Khoa học Thể thao và sức khỏe đã được đề cao từ thời Hy Lạp cổ đại. Trong một số tài liệu để lại đã chứng minh rằng có một thầy thuốc người Hy Lạp tên là Galen (131 – 201) đã viết ra 87 bài luận chi tiết về cải thiện sức khỏe (dinh dưỡng đúng cách), tăng cường sức mạnh cho cơ bắp, Thêm vào đó, các ý kiến, phân tích mới về sự vận động và chức năng hoạt động của cơ thể người ra đời vào thời Phục Hưng, khi các nhà giải phẫu và bác sĩ phủ nhận các lí thuyết trước đây. Khoa học Thể thao và sức khỏe, do đó, tập trung nghiên cứu sự hoạt động của cơ thể người khỏe mạnh khi vận động, có tác dụng nâng cao sức khỏe của con người từ phạm vi tế bào cho tới toàn bộ cơ thể. Nghiên cứu khoa học thể thao và sức khỏe về cơ bản là tích hợp các lĩnh vực *sinh lí học* (sinh lí học vận động), *tâm lí học* (tâm lí học thể thao), *giải phẫu học*, *cơ sinh học*, *hoá sinh học* và *động sinh học*. Hiện nay, khái niệm về Khoa học Thể thao và sức khỏe mới được nhìn nhận và xem xét đúng mức. Nó bao hàm đầy đủ các ý nghĩa và giá trị cơ bản của TDTT.

Có thể nói, Khoa học Thể thao và sức khỏe không phải là một vấn đề mới, nó đã được coi trọng, nhấn mạnh từ xa xưa, chỉ có điều ở mỗi giai đoạn phát triển khác nhau của đời sống nhân loại, tầm quan trọng, sự chú ý và vai trò của nó là không giống nhau. Con người cổ xưa đã ý thức rất rõ ràng về sức khỏe và việc sử dụng, tập luyện các môn thể thao, coi đó như là một hình thức trực tiếp để rèn luyện và phát triển thể chất. Xã hội càng phát triển, con người càng có nhu cầu cao hơn về việc chăm sóc bản thân mình. Hiện nay, ở một số nước phát triển như Mĩ, Úc, Nhật, Trung Quốc... đã áp dụng và đào tạo chuyên ngành này một cách bài bản và rất thành công. Khoa học Thể thao và sức khỏe đã đem lại hiệu quả lớn, thiết thực đối với sự phát triển của ngành TDTT cũng như sự nghiệp chăm sóc, cải thiện, nâng cao sức khỏe cho mọi người.

Những năm gần đây, trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã nhận trọng trách xây dựng và phát triển chuyên ngành Khoa học Thể thao và sức khỏe cộng đồng. Chuyên ngành sẽ đào tạo ra các chuyên gia, các HLV, các hướng dẫn viên thể thao với chuyên sâu là chăm sóc sức khỏe cho mọi người bằng nhiều hình thức và biện pháp khác nhau. Một trong những biện pháp cơ bản đó là thiết kế cụ thể hệ thống bài giảng các môn thể thao cơ bản và chuyên sâu; coi đó là một nội dung quan trọng, không thể thiếu trong quá trình đào tạo. Khoa học Thể thao và sức khỏe còn yêu cầu người thực hiện nó phải luôn sáng tạo, xây dựng, áp dụng những bài tập vận động mới phù hợp hơn để nâng cao sức khỏe cho tất cả mọi người trong cộng đồng, phục hồi chức năng vận động của con người sao cho nó phải phù hợp với từng đối tượng cụ thể ở mọi lứa tuổi và ngành nghề khác nhau. Người thực hiện còn phải biết lập các test đánh giá khả năng và kĩ năng vận động, phân nhóm đối tượng, đưa ra các bài tập tương ứng và nâng cao, đồng thời cũng biết ứng dụng nghiên cứu khoa học trong việc nâng cao và phát triển các tố chất thể lực (đặc biệt là tâm lí thể thao và sinh lí học ảnh hưởng đến các tố chất vận động). Khoa học Thể thao và sức khỏe khi trở thành môn học chính thức đã thực sự phát huy được vai trò, hiệu quả của nó trong việc rèn luyện, chăm sóc, từng bước nâng cao sức khỏe thể chất và tâm hồn cho mọi người.

3. KẾT LUẬN

Khoa học Thể thao và sức khỏe là môn khoa học cho tất cả mọi người. Nó giúp mọi người có cái nhìn toàn diện và đầy đủ về lĩnh vực thể dục thể thao. Bộ môn Khoa học Thể thao và sức khỏe chắc chắn sẽ đáp ứng được nhu cầu nâng cao thể lực, dân trí đang rất cấp thiết của Thủ đô và đất nước, đồng thời xác định được chuẩn nghề nghiệp của một lĩnh vực Thể dục thể thao và hứa hẹn cũng sẽ là một phương tiện hỗ trợ đắc lực trong việc thay đổi chương trình giáo dục phổ thông tổng thể trong thời gian tới ở phương diện giáo dục thể chất, góp phần hoàn thiện và nâng cao hiệu quả đào tạo nói chung và lĩnh vực Thể dục Thể thao nói riêng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. D.Harre (1996), *Học thuyết huấn luyện*, – Nxb Thể dục Thể thao.
2. Đặng Vũ Hoạt, Hà Thị Đức (2004), *Lí luận dạy học đại học*, – Nxb Đại học Sư phạm.
3. Trương Anh Tuấn, Bùi Thế Hiền (1998), *Lí luận Thể dục Thể thao*, – Nxb Thể dục Thể thao.
4. Một số tài liệu về Khoa học Thể thao của nước ngoài.

SCIENCE ON SPORTS AND HEALTH – A SCIENCE FOR EVERYONE

Abstract: *Health is a completely relaxed state of physical, mental and social, not just a condition without disease or disabilities. Sports science is a discipline that studies how the healthy human body works during exercise, and how sport and physical activity promote health and performance from cellular to whole body perspectives. Sports Science and Health is a science for everyone. It gives people a comprehensive and complete view of the field of sport.*

Keywords: *Sports science, sports training, physical education, sport management, sports medicine.*

TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM SÁNG TẠO TRONG DẠY HỌC CHỦ ĐỀ “NƯỚC” Ở TRUNG HỌC CƠ SỞ

Nguyễn Thị Thuần

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Chương trình giáo dục phổ thông mới đã ban hành, ngoài các môn học còn có nội dung hoạt động trải nghiệm sáng tạo. Hoạt động “trải nghiệm sáng tạo” được xem là một trong những điểm nhấn của đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục hiện nay và là một ưu thế vượt trội để phát triển năng lực của học sinh. Bài báo dựa trên việc phân tích một số nội dung: hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong chương trình giáo dục phổ thông mới; tầm quan trọng, phương thức và biện pháp nhằm triển khai hoạt động trải nghiệm sáng tạo...; từ đó nghiên cứu đề xuất tổ chức một số hoạt động trải nghiệm sáng tạo cho học sinh qua dạy học chủ đề “Nước” ở trường Trung học cơ sở nhằm bồi dưỡng cho học sinh ý thức trách nhiệm với cá nhân, xã hội và cộng đồng.

Từ khóa: Chương trình; giáo dục phổ thông; trải nghiệm sáng tạo, nước.

Nhận bài ngày 26.4.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 20.5.2018

Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Thuần; Email: ntthuan@daihocthudo.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Chương trình giáo dục phổ thông mới có 2 hoạt động giáo dục chính là: dạy học các môn và trải nghiệm sáng tạo. Mục tiêu của hoạt động trải nghiệm sáng tạo (HĐTNST) là hình thành và bồi dưỡng cho học sinh (HS) các năng lực cần thiết, như năng lực giải quyết vấn đề; năng lực tư duy sáng tạo... Học sinh được trực tiếp thực hiện các hoạt động trong, ngoài nhà trường dưới sự hướng dẫn của giáo viên hoặc các nhà giáo dục. Quá trình HS hoạt động trong môi trường sẽ kích thích và phát triển sự sáng tạo của các em.

Tuy nhiên, trong bối cảnh xã hội thời đại công nghệ 4.0, ngoài việc bồi dưỡng và hình thành năng lực, việc giáo dục trách nhiệm xã hội cho HS cũng là một điều hết sức cần thiết. Vấn đề đặt ra ở đây là lựa chọn các chủ đề nào để có thể bồi dưỡng trách nhiệm xã hội cho HS thông qua tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong dạy học các môn khoa học tự nhiên? Hiện nay, nhiều chủ đề mới đã được đưa vào trong trường học như: tiết kiệm năng lượng, giảm khí thải cacbonic, sử dụng vật liệu tái sinh, sử dụng năng lượng mặt trời, cải thiện nguồn nước sinh hoạt, phòng chống AIDS...

Nước là chủ đề gần gũi, quen thuộc với đời sống, nhiều kiến thức có thể tích hợp dạy học trong chủ đề này, thiết kế được các nhiệm vụ phù hợp có nhiều cơ hội bồi dưỡng trách nhiệm xã hội cho HS. Vì vậy, trong phạm vi của bài báo, nghiên cứu của chúng tôi quan tâm đến việc dạy học chủ đề “Nước” thông qua hoạt động trải nghiệm cho học sinh ở trường Trung học cơ sở.

2. NỘI DUNG

2.1. Mục tiêu, tầm quan trọng của hoạt động trải nghiệm sáng tạo

Theo Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể (Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành chính thức ngày 18.7.2017), thì khi tham gia hoạt động trải nghiệm sáng tạo, HS được trực tiếp thực hiện các hoạt động trong và ngoài nhà trường dưới sự hướng dẫn của giáo viên hoặc nhà giáo dục. Quá trình hoạt động trong môi trường cuộc sống sẽ kích thích và phát triển sự sáng tạo cho HS, HS sẽ tự học qua trải nghiệm để hình thành, phát triển năng lực cho chính mình.

Như thế, mục tiêu của HĐTNST là nhằm hình thành và phát triển phẩm chất nhân cách, các năng lực tâm lí, xã hội..., giúp học sinh tích lũy kinh nghiệm riêng cũng như phát huy tiềm năng sáng tạo cá nhân, làm tiền đề để mỗi cá nhân tạo dựng nền tảng tri thức, sự nghiệp và cuộc sống hạnh phúc sau này. Ở giai đoạn giáo dục cơ bản (từ lớp 1 đến lớp 9), chương trình HĐTNST tập trung vào việc hình thành các phẩm chất nhân cách, những thói quen, kĩ năng sống cơ bản như: tích cực tham gia, kiến thiết và tổ chức các hoạt động; biết cách sống tích cực, khám phá bản thân, điều chỉnh bản thân; biết cách tổ chức cuộc sống và biết làm việc có kế hoạch, có trách nhiệm. Đặc biệt, ở giai đoạn này, mỗi học sinh cũng bắt đầu xác định được năng lực, sở trường, và chuẩn bị một số năng lực cơ bản cho người lao động tương lai và người công dân có trách nhiệm.

Ở bậc THCS, HĐTNST nhằm hình thành lối sống tích cực, biết cách hoàn thiện bản thân, biết tổ chức cuộc sống cá nhân, biết làm việc có kế hoạch, tinh thần hợp tác, có trách nhiệm, có ý thức công dân... và tích cực tham gia các hoạt động xã hội. Nội dung HĐTNST gắn bó với đời sống, địa phương, cộng đồng, đất nước và dễ vận dụng vào thực tế; được tích hợp từ nhiều lĩnh vực giáo dục, môn học và thiết kế thành các chủ đề mang tính chất mở và tương đối độc lập với nhau để học sinh và nhà trường lựa chọn, tổ chức thực hiện một cách phù hợp, hiệu quả.

Có thể khẳng định HĐTNST là hoạt động giáo dục mà trong đó, dưới sự hướng dẫn của người dạy, người học được tham gia trực tiếp vào các hoạt động khác nhau của đời sống, trong nhà trường cũng như ở ngoài xã hội với tư cách là chủ thể của

hoạt động; qua đó phát triển năng lực thực tiễn, phẩm chất nhân cách và tiềm năng sáng tạo của mỗi cá nhân, từ đó, thay đổi thái độ và *có ý thức trách nhiệm với bản thân, xã hội, cộng đồng*.

Là một bộ phận thiết yếu của chương trình giáo dục phổ thông sau năm 2018, HĐTNHN làm cho nội dung giáo dục không bị bó hẹp trong sách vở, mà gắn liền với thực tiễn. HĐTNHN là con đường gắn lí thuyết (các môn học) với thực tiễn, tạo nên sự thống nhất giữa nhận thức với hành động, góp phần phát triển phẩm chất, tư tưởng, ý chí, tình cảm, giá trị, kĩ năng sống, niềm tin đúng đắn ở học sinh, hình thành những năng lực cần có của con người trong xã hội hiện đại. HĐTNHN là con đường để phát triển toàn diện nhân cách học sinh, đáp ứng mục tiêu giáo dục phổ thông của Việt Nam.

HĐTNHN có vai trò rất lớn đối với việc thực hiện mục tiêu giáo dục, có thể tóm tắt vai trò và tầm quan trọng như sau:

- + Cầu nối nhà trường, kiến thức các môn học... với thực tiễn cuộc sống một cách có tổ chức, có định hướng... góp phần tích cực vào hình thành và củng cố năng lực và phẩm chất nhân cách của người học.

- + Giúp giáo dục thực hiện được mục đích tích hợp và phân hoá của mình nhằm phát triển năng lực thực tiễn và cá nhân hoá, đa dạng hoá tiềm năng sáng tạo.

- + Nuôi dưỡng và phát triển đời sống tình cảm, ý chí; tạo động lực hoạt động, tích cực hoá bản thân, giúp lựa chọn, định hướng nghề nghiệp tương lai.

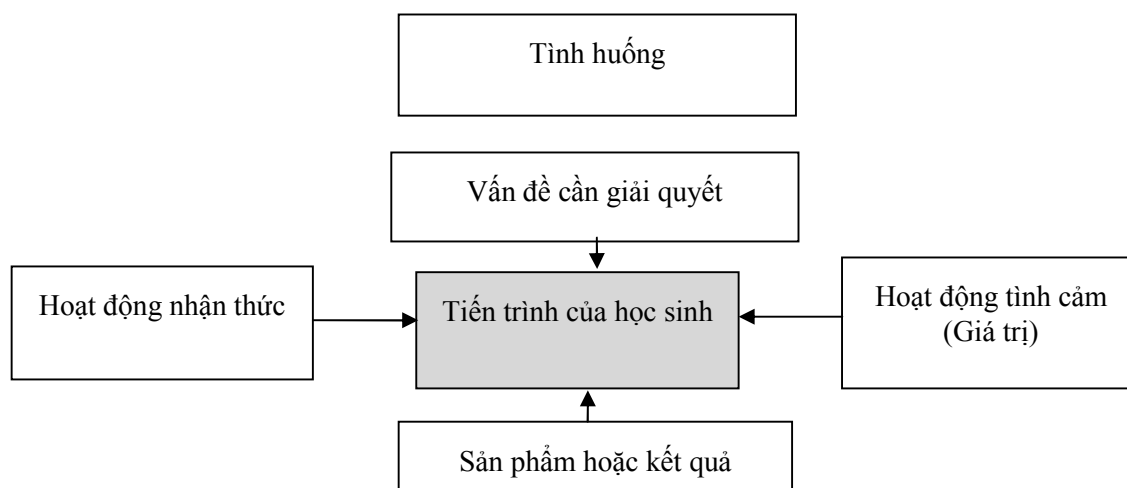
- + Giúp hoàn thành mục tiêu giáo dục.

2.2. Hoạt động trải nghiệm sáng tạo – công cụ hiệu quả để bồi dưỡng trách nhiệm xã hội ở người học

Trách nhiệm xã hội là nhiệm vụ mà một cá nhân cần phải thực hiện để duy trì sự cân bằng giữa nền kinh tế và hệ sinh thái. Có trách nhiệm đối với xã hội là tăng đến mức tối đa các tác dụng tích cực và giảm tới tối thiểu các hậu quả tiêu cực đối với xã hội. Trong quá trình dạy học, trách nhiệm xã hội của người học là sự cam kết của người học tham gia vào các hoạt động đóng góp cho sự phát triển bền vững của xã hội, thông qua việc hiểu biết và tuân thủ các chuẩn mực về môi trường, bình đẳng giới, an toàn lao động, sinh thái..., theo cách có lợi cho sự phát triển chung của xã hội. Đó cũng chính là giá trị của việc học.

Việc đưa người học tham gia vào các hoạt động trải nghiệm như thiết kế, chế tạo các dụng cụ tạo ra nước sạch, kiểm tra nguồn nước địa phương ô nhiễm, tìm ra nguyên nhân, đề xuất biện pháp... là cần thiết và là một phần quan trọng trong các hoạt động giáo dục của nhà trường.

Bồi dưỡng trách nhiệm xã hội của bao gồm hai khía cạnh: các kiến thức và kỹ năng để vận hành hoạt động nhận thức và các thái độ, tình cảm diễn ra trong tiến trình học. Hai khía cạnh này cùng với các tình huống cần giải quyết và các sản phẩm hoặc kết quả học mong muốn sẽ qui định tiến trình học của người học. Mỗi quan hệ giữa các yếu tố này được chúng tôi thể hiện ở sơ đồ dưới đây:



Khi tổ chức nội dung hoạt động trải nghiệm sáng tạo, cần tính đến các yếu tố sau:

- Người học phải được đặt trong tình huống phức hợp, các tình huống cần phải gắn liền với các vấn đề thời sự của cuộc sống, xuất phát từ nhu cầu của cộng đồng, của cá nhân học sinh và tiến trình giải quyết vấn đề bao gồm cả hoạt động nhận thức và hoạt động tình cảm, nhằm thúc đẩy động cơ giải quyết vấn đề.

- Trong quá trình giải quyết các vấn đề, học sinh phải được tự khám phá và thưởng thức thành quả học tập, qua đó giáo dục học sinh nhận biết được các tác động của tiến bộ khoa học kỹ thuật đối với đời sống cũng như có trách nhiệm với bản thân và đối với xã hội trong việc giải quyết các vấn đề thực tiễn.

Để bồi dưỡng trách nhiệm xã hội cho học sinh, việc tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo có thể thực hiện theo các bước sau:

- Phân tích các nhu cầu xã hội, văn hoá và kinh tế của cộng đồng cũng như các nhu cầu và nguyện vọng của học sinh, phụ huynh học sinh.

- Tiến hành phân tích chi tiết để làm rõ ý định, mục đích giáo dục và để xác định các giá trị, các nhu cầu cần ưu tiên trong dạy học nhằm đáp ứng nguyện vọng để khuyến khích hoạt động giải quyết các vấn đề của cuộc sống, phục vụ xã hội.

- Thiết lập những mục tiêu cụ thể của hoạt động trải nghiệm sáng tạo.

– Xác định các chiến lược để đưa người học vào hoạt động tìm tòi nghiên cứu để bồi dưỡng trách nhiệm xã hội cho họ.

– Lựa chọn và chuẩn bị các thiết bị thí nghiệm, các nguồn tài nguyên cần thiết, phù hợp với hoạt động trải nghiệm sáng tạo

– Thiết kế, xây dựng các công cụ đánh giá học sinh dựa trên các mục tiêu của hoạt động

Như vậy, trách nhiệm xã hội gắn với nhu cầu giải quyết các tình huống phức hợp của cuộc sống xã hội, đòi hỏi HS phải tích cực tham gia vào các hoạt động trải nghiệm; từ đó thay đổi thái độ và có trách nhiệm với xã hội, cộng đồng.

2.3. Bồi dưỡng trách nhiệm xã hội cho người học thông qua chủ đề “Nước”

Nội dung “Bảo tồn nước” bao gồm các vấn đề cơ bản như sơ đồ dưới đây:



Theo đó, để HĐTNST thực sự có hiệu quả, cả phía người dạy và người học cần tích cực xây dựng, thống nhất một quy trình chung. Có nhiều công việc, sản phẩm minh họa, hỗ trợ cần chuẩn bị. Riêng về các bước triển khai, nội dung và các nhiệm vụ cần tìm tòi khám phá trong chủ đề “Bảo tồn nước”, chúng tôi thiết kế như sau:

Giai đoạn	Nội dung	Các nhiệm vụ tìm tòi khám phá
1: Hoạt động khởi động	<i>Tình huống xuất phát</i>	Tổ chức tình huống học tập gắn với thực tiễn – Phát hiện vấn đề
		Lựa chọn chủ đề cho HĐTNST
2: Hoạt động tìm tòi khám phá để giải quyết vấn đề	<i>Nước trên trái đất</i>	Tìm hiểu phân bố nguồn nước trên trái đất qua quan sát bản đồ phân bố Thí nghiệm mô hình sự phân bố nguồn nước trên trái đất Thí nghiệm giải thích mực nước biển dâng khi băng tan
	<i>Ô nhiễm môi trường nước</i>	Thí nghiệm thử độ pH của một số nguồn nước Thí nghiệm sử dụng nguồn nước khác nhau để theo dõi sự sinh trưởng của cây

Giai đoạn	Nội dung	Các nhiệm vụ tìm tòi khám phá
		Thí nghiệm lọc nước để theo dõi mức độ cặn Dự án thiết kế slogan, poster, tờ rơi, băng rôn tuyên truyền vận động người dân sử dụng hợp lý nguồn nước.
	<i>Các biện pháp tạo ra nước sạch</i>	Quan sát, tìm hiểu, xem mô hình...về nguyên tắc hoạt động của nhà máy nước. Dự án thiết kế các dụng cụ làm sạch nước – Xử lý độ đục, độ màu của nước – Nước nhiễm phen – Chế tạo máy lọc nước Thiết kế poster tiết kiệm nước – bảo vệ môi trường nước
3: Hoạt động đánh giá và suy ngẫm về các giải pháp	<i>Kết luận, tổng quát hoá</i>	Sự phân bố nguồn nước Nguồn nước ô nhiễm và nguyên nhân Biện pháp chống ô nhiễm Các biện pháp tạo ra nước sạch
	<i>Trình bày kết quả thu được và cách thức NC để đi đến kết quả</i>	Các sản phẩm về hoạt động thiết kế slogan, poster, tờ rơi, băng rôn tuyên truyền vận động người dân sử dụng hợp lý nguồn nước. Các dụng cụ, thiết bị xử lý, chế tạo nước sạch...

Học thông qua trải nghiệm sáng tạo hoàn toàn khác so với học lí thuyết trên lớp. Do đó, không chỉ người dạy phải chuẩn bị tích cực, chu đáo các kiến thức, nội dung, sản phẩm cần làm rõ, mà người học cũng phải tham gia tích cực vào nó. Học sinh cũng cần có ý thức sưu tầm hoặc trực tiếp tham gia vào quá trình nghiên cứu, thí nghiệm, làm ra sản phẩm sơ bộ. Tương ứng với ba giai đoạn trên, chúng tôi đã thiết kế, hướng dẫn học sinh tham gia vào các hoạt động sau:

Hoạt động 1. THIẾT KẾ MÔ HÌNH TÀU THỦY MÔI TRƯỜNG

Mục tiêu:

- + HS huy động kiến thức về sự nổi, lực đẩy Ác si mét.
- + HS chế tạo thành công và trình bày báo cáo sản phẩm 1 cách khoa học

Đối tượng và thời gian: HS lớp 8; Bài 10: Lực đẩy Ác si mét; Bài 12: Sự nổi

Năng lực hình thành: Năng lực chung: năng lực hợp tác, sáng tạo, năng lực giải quyết vấn đề, năng lực giao tiếp và phẩm chất sống trách nhiệm. Năng lực chuyên biệt: kinh nghiệm về cách phòng chống ô nhiễm nguồn nước.

Các bước tổ chức:

+ Bước 1: Tìm kiếm thông tin:

Thông tin từ SGK về bài 10: Lực đẩy Ác si met và bài 12: Sự nổi.

Thông tin từ các nguồn khác như mạng internet, sách báo...

+ Bước 2: Xử lý thông tin:

HS phân tích, tổng hợp thông tin sau khi đã thu thập được. Sau đó thống nhất vẽ sơ đồ tư duy thể hiện yếu tố về sự nổi và các cách chống ô nhiễm nguồn nước.

+ Bước 3: Xây dựng ý tưởng về bộ dụng cụ tàu thủy xử lý rác trên mặt nước: Đề xuất ra phương án và cách bố trí các dụng cụ.

+ Bước 4: Chuẩn bị dụng cụ và lắp ráp thiết bị.

+ Bước 5: Vận hành thử nghiệm thiết bị vừa lắp đặt.

HS vận hành thử nghiệm tàu thủy môi trường xem có thu gom được rác trên mặt nước không và áp dụng vào trong cuộc sống hàng ngày.

+ Bước 6: Hoàn thiện và trình bày báo cáo sản phẩm.



Hoạt động 2. MỘT SỐ BIỆN PHÁP LÀM SẠCH NƯỚC ĐƠN GIẢN

Cách 1: Vải và 2 bình đựng

– Đổ nước đục vào một bình và đặt bình trống ở bên cạnh. Đặt một đầu của mảnh vải/dây giày/... sạch vào bình nước bẩn, đầu còn lại thả tự do vào bình trống.

Nước sẽ chuyển dần từ bình bẩn sang bình trống, mảnh vải sẽ hấp thụ bùn và các chất bẩn, lọc các vật cặn lại và cho nước sạch chảy vào bình trống.



Cách 2: Chai nước, đá, cát, vải và than củi

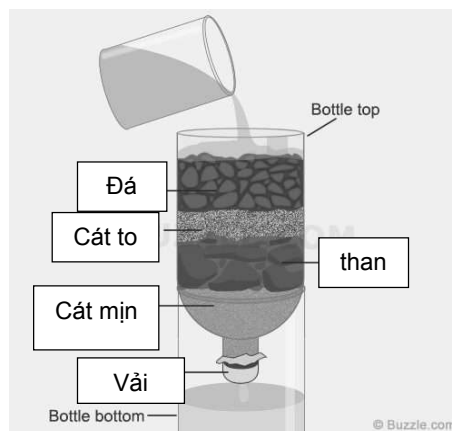
Cắt phần đáy của một chai nước lớn, thay thế nút chai bằng một lớp vải sạch được cố định chắc chắn. Đặt chai lên trên một bình trống sao cho cổ chai chúc xuống dưới. Cho cát, than, đá lần lượt theo thứ tự vào chai.

Khi đổ nước đục vào chai từ phần đáy, nước sẽ lần lượt qua các lớp lọc và chảy xuống bình trống đựng ở dưới.

Cách 3: Lắng đọng

– Đây là cách được sử dụng để làm giảm độ đục của nước.

Có nhiều cách để làm lắng đọng chất bẩn xuống đáy bình đựng, đơn giản nhất là cứ để tự nhiên nhưng sẽ mất rất nhiều thời gian. Để đẩy nhanh tốc độ lắng đọng, ta có thể dùng các hoá chất đặc biệt như Phèn chua hoặc các cây thực vật như rau mồng tơi được hoà vào nước. Chúng giúp cát, bùn... dính lại với nhau và hình thành cụm lớn, lắng đọng nhanh xuống đáy bình.



– Với phèn chua: dùng khoảng 1g cho 20l nước, khuấy đều cho phèn tan rồi đợi khoảng 30 phút để lắng cặn

Cách 4: Chưng cất

Có nhiều cách để chưng cất nước, ví dụ như 2 cách sau:

1: Dùng 2 chai nhựa, một đoạn ống nhựa: Dùng keo hay cách khác để dính 2 nắp chai với nhau, khoét lỗ cho hơi nước đi qua ở cả hai mặt nắp. Cố định đoạn ống nhựa vào bên trong một trong hai chai (dính ở phần nắp chai).

Cho nước đục vào chai không có ống nhựa và đặt nó đứng trên mặt phẳng, dưới ánh mặt trời. Khi nước nóng lên sẽ bay hơi lên bình trên và bị ngưng tụ ở thành bình, ống nhựa.



2. Dùng một cái nồi, bát đựng nước, đá lạnh hoặc tuyết và cần nguồn nhiệt: Đổ nước đục vào nồi, đặt một cái bát đựng sạch vào trong nồi. Lật ngược nắp nồi và cho đá hoặc tuyết lên trên. Đặt nồi lên bếp. Nước bị làm nóng sẽ bay hơi và bị ngưng tụ ở nắp nồi nên rơi xuống bát đựng.



Hoạt động 3. HÃY SỬ DỤNG NGUỒN NƯỚC HỢP LÍ

1. Mở đầu

Nước là nguồn tài nguyên quan trọng đối với tất cả sinh vật. Nhu cầu sử dụng nước ngày càng tăng. Thế nhưng lại chưa có cách sử dụng hợp lí. Nguyên nhân do đâu?



2. Nguyên nhân

– Quên khoá vòi nước bồn rửa mặt, bồn rửa bát hoặc máy lọc nước, máy bơm làm nước chảy lênh láng gây lãng phí.



– Chạm sửa thiết bị rò rỉ nước. Có thể bạn không biết, một chiếc vòi chảy nhỏ giọt cũng làm thất thoát 30l nước mỗi ngày.

bát hoặc máy lọc nước, máy bơm làm nước chảy lênh láng gây lãng phí.

3. Biện pháp

Khoá van nước sau mỗi buổi tối, thường xuyên kiểm tra các thiết bị và khắc phục rò rỉ nước



Rửa đồ tập trung trong chậu để tiết kiệm được nhiều nước hơn.

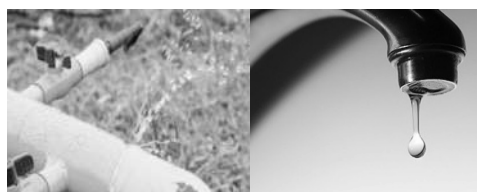


Tiết kiệm trong việc chăm sóc cây cỏ. Tưới cây bằng nước rửa rau, vo gạo. Cung cấp nhiều dưỡng chất cho cây hơn và còn tiết kiệm một lượng nước đáng kể.

Sử dụng các thiết bị điện nước đúng cách. Tập thói quen cho trẻ tiết kiệm nước.



Bảo vệ nguồn nước để bảo vệ sự sống



- Tưới cây bằng nước sạch
- Sử dụng các thiết bị điện nước sai cách:
 - + Giặt ít đồ nhưng nhiều nước.
 - + Lãng phí nước xả bồn cầu.
 - + Chọn máy bơm sai cách.

Từ các ý tưởng, hoạt động và sản phẩm mà HS thể hiện, cùng tiến hành dưới sự hướng dẫn của giáo viên, các em không những học được những kiến thức, kỹ năng trong quá trình tham gia HĐTNST của chính mình mà còn lĩnh hội được những kiến thức và kinh nghiệm mà các nhóm HĐTNST khác thực hiện và trình bày trong buổi thuyết trình và giới thiệu sản phẩm.

Sản phẩm của HĐTNST được trình bày dưới dạng một báo cáo khoa học có phân tích xung quanh chủ đề đã lựa chọn. Chính từ các sản phẩm cũng như các trao đổi, tranh luận giữa các học sinh cho phép đánh giá được trách nhiệm xã hội của học sinh, đồng thời cũng là cơ hội để bồi dưỡng, nhấn mạnh ý thức, trách nhiệm xã hội cho họ.

3. KẾT LUẬN

Tổ chức HĐTNST cho HS trong giai đoạn hiện nay hoàn toàn phù hợp với mục tiêu đổi mới, đồng thời cũng là một trong những nhiệm vụ quan trọng của giáo viên để đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông mới.

Trách nhiệm xã hội là một trong những nhiệm vụ cần được bồi dưỡng cho HS trong dạy học, trách nhiệm xã hội được thể hiện qua nhận thức và qua hành động. Các HĐTNST xung quanh chủ đề “Nước” giúp học sinh đánh giá được nguồn nước, tiến hành phân tích nguyên nhân về chất lượng nguồn nước, ô nhiễm nguồn nước, sự khan hiếm nước sạch..., từ đó có những hành động cụ thể để khắc phục, ngăn chặn, bảo tồn nguồn tài nguyên này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Thị Liên, Nguyễn Thị Hằng, Trương Duy Hải, Đào Thị Ngọc Minh (2016), *Tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong nhà trường phổ thông*, – Nxb Giáo dục, Hà Nội.
2. Đinh Thị Kim Thoa, Bùi Ngọc Diệp (2014), *Tổ chức các hoạt động giáo dục trong trường trung học theo định hướng phát triển năng lực học sinh*, – Tài liệu tập huấn theo chương trình của Bộ Giáo dục và Đào tạo.
3. Đinh Thị Kim Thoa (2015), “Xây dựng chương trình hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong chương trình giáo dục phổ thông mới”, – *Kỷ yếu Hội thảo Quốc tế*, Học viện Quản lý Giáo dục, tháng 5/2015.
4. Bùi Gia Thịnh (1995), “Lí thuyết kiến tạo, một hướng phát triển mới của lí luận dạy học hiện đại”, – *Tạp chí Thông tin Khoa học Giáo dục*, số 52, tháng 11–12/1995.
5. Kolb, D. (1984), “Experiential Learning: experience as the source of learning and development”, – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

ORGANIZING CREATIVE EXPERIENCES BY TEACHING ON “WATER” THEME AT HIGH SCHOOLS

Abstract: *The new general education curriculum has been issued, in addition to the subjects which are subject to experiential learning. Experiential learning is one of the highlights of the current, comprehensive education reform, and this is a great advantage for developing the capacity of students. The article is based on an analysis of some of the content: experiential learning in the new general education curriculum, importance, methods and measures to implement experiential learning, from which research proposals organize a number of experiential learning for students by teaching the topic “Water” in junior high to foster student responsibility for individuals, society and the community.*

Keywords: *Curriculum; general education; experiential learning, water.*

PHÁT TRIỂN DU LỊCH LÀNG NGHỀ TRUYỀN THỐNG Ở HÀ NỘI (Nghiên cứu trường hợp làng lụa Vạn Phúc – Hà Đông)

Phạm Thị Bích Thủy

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Những năm gần đây, các làng nghề thủ công truyền thống đang ngày càng hấp dẫn du khách trong và ngoài nước bởi những giá trị văn hoá lâu đời và sự sáng tạo của những người thợ lành nghề qua từng sản phẩm thủ công đặc trưng. Du lịch làng nghề thủ công truyền thống không chỉ là tiềm năng cho ngành du lịch mà cho cả sự phát triển của các làng nghề truyền thống hiện nay. Bài báo này tập trung nghiên cứu trường hợp làng nghề truyền thống dệt lụa Vạn Phúc – Hà Nội, bởi đây là một ngôi làng có lịch sử làm nghề hơn 1000 năm, đã trải qua nhiều thăng trầm, biến động cùng với sự biến động của kinh tế – chính trị – xã hội của đất nước.

Từ khoá: Du lịch, du lịch làng nghề thủ công truyền thống, sản phẩm du lịch.

Nhận bài ngày 04.5.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 20.5.2018

Liên hệ tác giả: Phạm Thị Bích Thủy; Email: ptbthuy@daihocthudo.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Việt Nam hiện có hơn năm nghìn làng nghề và làng có nghề trong đó có khoảng 1700 làng nghề đã được công nhận, phân bố dọc theo chiều dài của đất nước, tập trung nhiều nhất ở vùng đồng bằng châu thổ sông Hồng, như các tỉnh/ thành phố: Hà Nội, Bắc Ninh, Bắc Giang, Nam Định, Hưng Yên, Thái Bình...

Những năm qua, nhiều làng nghề đã tận dụng lợi thế sẵn có để khai thác tiềm năng du lịch và đã đạt được những thành công nhất định, trở thành điểm đến hấp dẫn khách du lịch trong và ngoài nước. Là “mảnh đất trăm nghề”, thủ đô Hà Nội đã thu hút số lượng lớn khách du lịch đến tham quan, chiêm ngưỡng, mua sắm tại các làng nghề truyền thống như làng dệt lụa Vạn Phúc, làng Nón Chuông, làng gốm Bát Tràng, làng sơn mài Bưởi Khê... Du lịch làng nghề truyền thống ở Hà Nội đã được nhiều chuyên gia đánh giá là loại hình du lịch có nhiều tiềm năng, đa dạng, phong phú và đem lại lợi ích kép đối với sự phát triển du lịch trên địa bàn Thủ đô cũng như khả năng bảo tồn, khôi phục đối với các làng nghề truyền thống. Làng nghề không chỉ là nơi sản xuất ra các sản phẩm thủ công độc đáo, tinh

xảo mà còn là môi trường văn hoá lưu giữ tinh hoa nghệ thuật, phong tục tập quán của từng nhóm cộng đồng người Việt. Với những giá trị đó, làng nghề chính là tài nguyên, là cơ sở để xây dựng lên những sản phẩm du lịch đặc thù. Ngược lại, du lịch sẽ tạo động cơ, lí do để làng nghề tồn tại, tự đổi mới, chuyển mình cho phù hợp với nhu cầu hiện tại. Có thể nói rằng du lịch đã thổi sức sống mới cho nhiều làng nghề trong xã hội đương đại ngày nay.

Làng lụa Vạn Phúc (hay còn gọi là làng lụa Hà Đông) thuộc phường Vạn Phúc, quận Hà Đông, cách trung tâm thành phố Hà Nội hơn 10km, nằm ven bờ sông Nhuệ. Đây là làng nghề dệt lụa tơ tằm đẹp nổi tiếng và là một trong những làng nghề lâu đời bậc nhất Việt Nam. Quá trình đô thị hoá và phát triển kinh tế – xã hội đã đưa Vạn Phúc trở thành một điểm đến du lịch hấp dẫn với khách du lịch trong và ngoài nước. Tuy nhiên, bên cạnh những thành quả đã đạt được, thì trong quá trình chuyển mình để phát triển, du lịch làng nghề cũng đặt ra nhiều vấn đề cần được quan tâm thích đáng để đảm bảo sự công bằng và hài hoà về lợi ích, cũng như đảm bảo mục tiêu bền vững, lâu dài.

2. NỘI DUNG

2.1. Lịch sử làng nghề Vạn Phúc

Vạn Phúc được biết đến là làng nghề dệt lụa cổ truyền lâu đời bậc nhất Việt Nam. Theo truyền thuyết, cách đây khoảng hơn 1100 năm, bà A Lã Thị Nương, vợ của Cao Biền, Thái thú Giao Chỉ, từng sống ở trang Vạn Bảo, đã dạy dân cách làm ăn và truyền nghề dệt lụa. Sau khi mất, bà được phong làm thành hoàng làng. Tơ lụa Vạn Phúc có nhiều loại: lụa, là, gấm, vóc, vân, the, lĩnh, bằng, quế, đoạn, sa, kì, cầu, đũi... Song có lẽ nổi tiếng nhất là lụa vân – loại lụa mà hoa văn nổi vân trên mặt lụa mượt. Ca dao đã có câu ca ngợi: *“The La, lĩnh Bời, chỗi Phùng/ Lụa vân Vạn Phúc, nhiều vùng Mỗ Bôn”*.

Cùng với thời gian, lụa Vạn Phúc đã được nhiều nơi biết đến. Năm 1931, lụa Vạn Phúc được giới thiệu lần đầu ra quốc tế tại các hội chợ Marseille và Paris và được người Pháp đánh giá là sản phẩm tinh xảo của vùng Đông Dương. Sau đó, sản phẩm lụa Vạn Phúc được xuất khẩu sang hầu hết các nước Đông Âu và nhiều quốc gia trên thế giới.

Năm 2012, làng nghề Vạn Phúc đã được tổ chức kỉ lục Việt Nam đề cử vào Top 10 làng nghề truyền thống lâu đời nhất. Năm 2014, làng Vạn Phúc đã được công nhận là “Làng nghề dệt lụa tơ tằm lâu đời nhất còn duy trì hoạt động đến ngày nay” do Trung tâm sách kỉ lục Việt Nam trao tặng.

Vạn Phúc còn được biết đến là làng Đỏ – làng Cách mạng. Trong thời kì kháng chiến chống thực dân Pháp, nơi đây là an toàn khu của Trung Ương Đảng và xứ uỷ Bắc Kì. Nơi

đây đã nuôi, dẫu và là nơi hoạt động của nhiều đồng chí lãnh tụ Đảng như đồng chí Trường Chinh, đồng chí Hoàng Quốc Việt, đồng chí Nguyễn Văn Cừ và nhiều đồng chí xứ uỷ khác. Đặc biệt, tháng 12/1946 Bác Hồ đã về đây làm việc 16 ngày đêm và viết “Lời kêu gọi toàn quốc kháng chiến” ngày 19/12/1946. Địa điểm nơi Bác về ở và làm việc nay đã được công nhận là di tích lịch sử cấp Quốc gia.

Với vị trí địa lí thuận lợi và những giá trị văn hoá và lịch sử lâu đời, Vạn Phúc ngày nay đã và đang trở thành một làng nghề phát triển du lịch đầy tiềm năng.

2.2. Thực trạng phát triển du lịch tại làng lụa Vạn Phúc

2.2.1. Tình hình phát triển sản xuất và phát triển du lịch tại làng nghề

Trong những năm qua, cùng với sự phát triển kinh tế của đất nước, các làng nghề nói chung, làng nghề Vạn Phúc nói riêng đã phát triển với tốc độ nhanh chóng. Trước đây, Vạn Phúc chỉ dệt bằng khung dệt thủ công và chưa đầy 100 khung dệt, nay đã tăng lên trên 1000 khung và đã được cơ khí hoá 100%. Các cơ sở sản xuất trong làng nghề đã thu hút nhiều lao động, giải quyết việc làm mang lại thu nhập ổn định và cao hơn nhiều so với sản xuất nông nghiệp cho các hộ gia đình.

Số lượng hộ kinh doanh và sản xuất tại làng nghề tăng đều qua các năm

Năm	2005	2010
Hộ sản xuất	750	600
Hộ kinh doanh	150	120

(Nguồn: UBND Phường Vạn Phúc, Quận Hà Đông)

Năm 2017, làng nghề đã có 264 máy dệt, 164 cơ sở sản xuất và hơn 100 cơ sở kinh doanh, 3 công ty trách nhiệm hữu hạn, 1 công ty cổ phần lụa, 1 khu trung tâm kinh doanh sản phẩm lụa chất lượng cao.

Sản phẩm lụa Vạn Phúc đa dạng, phong phú về chủng loại. Một số sản phẩm tiêu biểu của làng nghề như: Sản phẩm lụa tơ tằm cao cấp không phai; sản phẩm lụa Vân; thiết kế ứng dụng vào sản xuất 10 mẫu hoa; khăn lụa tơ tằm cao cấp... Sản lượng lụa năm 2016 đạt trên 1,8 triệu mét vải lụa các loại, đạt 90% so với kế hoạch, doanh thu ước đạt 108 tỉ đồng, đạt 127% kế hoạch.

Thị trường tiêu thụ chủ yếu của lụa Vạn Phúc vẫn là nội địa với 70% thị phần, còn lại 30% là xuất khẩu (với phương thức chủ yếu là xuất khẩu tại chỗ). Có một số ít xuất sang Anh, Thụy Sĩ, Canada, Italia, Đức... dưới dạng chào hàng và thăm dò thị trường.

Về nguồn nhân lực cho làng nghề, hiện nay, Vạn Phúc có trên 50 thợ giỏi có tay nghề cao và 02 nghệ nhân được Thành phố công nhận, 06 nghệ nhân được Hiệp hội làng nghề Việt Nam công nhận.

Về hoạt động kinh doanh du lịch, hiện nay số lượng khách du lịch đến tham quan, mua sắm tại làng nghề trong những năm gần đây đã tăng đáng kể.

Số lượng khách quốc tế đến làng nghề Vạn Phúc từ năm 2015–2017

Năm	Số đoàn khách quốc tế	Số lượt khách quốc tế
2017	1372	5164
2016	1252	4449
2015	933	4339

(Nguồn: UBND Phường Vạn Phúc, Quận Hà Đông)

Số lượng khách nội địa mỗi năm ở đây cũng đạt tới 10.000 lượt khách. Tuy nhiên, đây vẫn là những con số chưa xứng với kì vọng và tiềm năng của một làng nghề lâu đời bậc nhất Việt Nam.

Hiện nay, có nhiều công ty du lịch, hãng lữ hành đã tổ chức các tour du lịch tới làng lụa Vạn Phúc, nhưng mới chỉ dừng lại ở hoạt động tham quan, mua sắm. Du khách chưa có cơ hội thực sự trải nghiệm các công đoạn sản xuất lụa, trải nghiệm văn hoá... của làng nghề. Theo đánh giá của nhiều chuyên gia và doanh nghiệp khai thác kinh doanh du lịch thì sự phát triển du lịch làng nghề ở đây còn rất hạn chế về hình thức, quy mô, số lượng cũng như chất lượng sản phẩm. Ngoài những hộ thuộc diện được quy hoạch thì số còn lại là tự phát, manh mún, thiếu chuyên nghiệp. Sản phẩm du lịch vừa thiếu vừa yếu, dịch vụ nghèo nàn, cơ sở hạ tầng và giao thông chưa đáp ứng được nhu cầu của khách du lịch.

Mặc dù là điểm du lịch làng nghề nhưng nơi đây chưa có nhiều điểm tham quan hấp dẫn, chưa kết nối được sản phẩm thủ công truyền thống với các sản phẩm văn hoá, lịch sử, cũng như cảnh quan, thậm chí là phong tục, tập quán, ẩm thực (từ khâu nuôi trồng, chăm bón, thu hoạch, đến nghệ thuật chế biến, thưởng thức...) của người dân làng nghề. Bản thân các đơn vị du lịch, hãng lữ hành muốn đưa khách tham quan tới nhưng sản phẩm hàng hoá, sản phẩm du lịch, sản phẩm dịch vụ quá đơn điệu, chưa tạo được sự hấp dẫn đối với khách du lịch.

2.2.2. Những tác động của quá trình phát triển kinh tế – xã hội và du lịch tới làng nghề

Tác động tích cực của du lịch đến làng nghề Vạn Phúc là không thể phủ nhận, tuy nhiên, quá trình đô thị hoá và phát triển nóng của hoạt động du lịch cũng đã đưa lại những

ảnh hưởng tiêu cực cho làng nghề. Trong khuôn khổ bài nghiên cứu này, tác giả xin đề cập đến một số tác động tiêu cực tới làng nghề để từ đó tìm hướng khắc phục.

Sản phẩm lụa Vạn Phúc đang mất dần tính bản địa, bị thay thế bởi hàng giả, hàng nhái kém chất lượng. Các sản phẩm lụa Vạn Phúc hiện nay đang bị thay thế hoặc bị áp đảo bởi sản phẩm có xuất xứ từ nơi khác, nhất là các mặt hàng lụa Trung Quốc. Lâu nay, ở Vạn Phúc không trồng dâu, nuôi tằm nữa vì quy trình đó khá công phu, đòi hỏi phải có diện tích lớn, khí hậu phù hợp, nguồn nhân lực... Do vậy, các cơ sở sản xuất thường nhập nguồn nguyên liệu tơ tằm từ các công ty khai thác trong nước từ Lập Thạch (Vĩnh Phúc), Bảo Lộc (Lâm Đồng) hay Duy Xuyên (Quảng Nam)... Mà vài năm gần đây, giá tơ tằm tăng lên rất nhiều, nguyên liệu đầu vào tăng cao làm cho giá thành phẩm cũng tăng theo. Trong khi đó các sản phẩm tơ hoá học, tơ bóng giá rẻ chỉ bằng 1/3 giá tơ tằm truyền thống. Đây là lí do các chủ hiệu trà trộn các loại sản phẩm để tiêu thụ được nhiều sản phẩm hơn và có thể nhập nhèm ăn chênh lệch giá nếu khách hàng không tinh và không am hiểu về sản phẩm lụa.

Lao động làm nghề đang bị già hoá. Hiện nay, lao động tại các xưởng sản xuất lụa thợ lành nghề chủ yếu là những người già trên 50 tuổi. Theo thống kê của Uỷ ban nhân dân phường Vạn Phúc, độ tuổi tham gia nghề dệt lụa ở địa phương hiện nay đều trên 35 tuổi và đây là nỗi lo sợ kế thừa nghề truyền thống đã có hơn nghìn năm tuổi. Cả làng nghề truyền thống dệt lụa Vạn Phúc chỉ còn 8 nghệ nhân đã ngoài 70 tuổi, ai cũng lo lắng sau khi về với tổ tiên thì con cháu không gắn bó nghề và để nghề bị thất truyền. Chính quyền địa phương cũng không khỏi lo lắng khi lớp trẻ không yêu nghề, đi thoát ly hoặc làm các công việc khác, không có người yêu nghề, học nghề và làm nghề để kế thừa những tinh hoa của ông cha hàng nghìn năm để lại.

Sản phẩm du lịch tại làng lụa Vạn Phúc đơn điệu, thiếu sức hấp dẫn và thiếu tính liên kết. Sản phẩm du lịch nói đến ở đây xét trên cả hai góc độ: sản phẩm hữu hình (mặt hàng lưu niệm, hàng tơ lụa thành phẩm) và sản phẩm vô hình (chương trình du lịch, dịch vụ du lịch). Về sản phẩm thủ công truyền thống của làng nghề thì hiện đang đứng trước nguy cơ bị xâm lấn và bị trà trộn, cạnh tranh bởi hàng Trung Quốc và hàng hoá chưa rõ xuất xứ với mẫu mã đẹp, giá thành rẻ. Trong khi hàng truyền thống mặc dù chất lượng tốt, nhưng giá thành lại cao hơn, chưa được bảo hộ về thương hiệu, chưa khẳng định và định vị được thương hiệu trên thị trường. Về chương trình du lịch, hiện nay còn đơn điệu chủ yếu do chưa kết nối được các loại tài nguyên với nhau như tài nguyên văn hoá vật thể, phi vật thể, ẩm thực... trong nội bộ vùng, cũng như liên vùng; chưa thiết kế được những tour mới để khách du lịch có khả năng trải nghiệm các không gian văn hoá một cách sống động và thực tiễn (tham gia trực tiếp vào một trong những khâu sản xuất nào đó trong quá trình hình

thành nên sản phẩm lụa, trồng dâu, chăm tằm, thu hoạch nông sản, tự nấu ăn...). Hiện nay, khách du lịch đến làng nghề ngoài hoạt động mua sắm tại cửa hàng, tham quan các di tích lịch sử – văn hoá, ăn uống tại các quán hàng của người dân địa phương thì chưa có dịch vụ nào khác. Bởi vậy, du lịch làng nghề tại đây chưa tạo được sức hấp dẫn với khách du lịch trong nước cũng như quốc tế. Điều đó dẫn đến thời gian lưu trú của du khách tại làng nghề cũng rất ngắn, thông thường chỉ 0,7 – 1 ngày.

Môi trường đang bị tác động theo chiều hướng tiêu cực. Nếu như ngày xưa, các nghề nhân tạo ra những tấm lụa truyền thống đã sử dụng thuốc nhuộm màu hoặc tẩy trắng hoàn toàn bằng những nguồn nguyên liệu dân gian từ thực vật. Thì ngày nay, do các hoạt động của làng nghề ngày càng được cơ khí hoá, công nghiệp hoá ở nhiều khâu, nên người sản xuất đã sử dụng nhiều hoá chất trong các khâu như tẩy, nhuộm. Mỗi ngày, các cơ sở sản xuất của Vạn Phúc cho ra đời 4000–5000m lụa, tương đương với 400kg lụa. Và mỗi ki lô gam lụa thành phẩm phải cần tới 30 lít nước tẩy rửa¹. Tất cả đều được xả thải trực tiếp ra môi trường, không qua các khâu xử lý chất thải theo quy trình đảm bảo chất lượng. Bởi thế, dòng sông Nhuệ vốn êm đềm xa xưa, giờ đã trở thành dòng kênh nước đen và bị ô nhiễm nặng nề, thậm chí còn bốc mùi khi mùa khô đến. Hệ thống xả thải và xử lý hoá chất chưa được đầu tư quan tâm đúng mức, đang trở thành vấn đề nghiêm trọng ảnh hưởng tiêu cực đến sức khỏe, môi sinh của cư dân tại làng nghề và cư dân sống tại vùng ven.

Sự đóng góp của du lịch về mặt kinh tế cho người dân địa phương đang có những chuyển biến mạnh, đáng được quan tâm. Du lịch phát triển nhanh chóng đã mang lại nguồn thu nhập lớn trong cơ cấu kinh tế của địa phương. Tuy nhiên, nguồn thu đó lại chủ yếu dành cho những người làm du lịch và cung cấp dịch vụ trung gian. Trong số những người bán hàng tại làng nghề dọc bờ sông Nhuệ thì tỉ lệ người dân bản địa thấp, chủ yếu là những người có vốn đến từ các khu vực và làng lân cận. Việc phát triển hướng dẫn viên tại điểm là người của làng nghề cũng còn rất hạn chế và gặp nhiều khó khăn. Cho đến nay số lượng đó gần như chưa có.

2.2.3. Một số đề xuất nhằm phát triển du lịch làng nghề dệt lụa Vạn Phúc theo định hướng phát triển bền vững

Ngày nay, xu hướng tự do hoá, mở cửa thị trường, phát triển kinh tế kèm theo nhu cầu nâng cao mức sống sẽ dẫn đến những nhu cầu mới về chất lượng, giá trị vật chất, giá trị văn hoá, tính độc đáo của các sản phẩm... Ngoài ra, nhu cầu về du lịch, thủ công mỹ nghệ, dịch vụ đời sống... cũng sẽ phát triển rất mạnh, mở ra triển vọng to lớn cho các làng nghề

¹ Nguồn tư liệu cung cấp từ Hiệp hội Làng nghề Vạn Phúc.

và kinh tế nông thôn nói chung. Vì thế để phát triển du lịch làng nghề một cách bền vững, cần xác định đúng đắn mối quan hệ giữa kinh tế làng nghề và kinh tế đô thị, dịch vụ du lịch với bảo tồn, phát triển văn hoá truyền thống. Và phát triển du lịch làng nghề truyền thống tại Vạn Phúc không phải là một ngoại lệ. Bởi vậy, ngành du lịch, chính quyền địa phương, đơn vị cung ứng du lịch, cộng đồng dân cư cần phải xem xét tính đến những giải pháp phát triển du lịch một cách bền vững.

Giải pháp về quy hoạch du lịch đối với phát triển du lịch tại làng nghề truyền thống dệt lụa Vạn Phúc. Để khắc phục tính manh mún, tự phát, chính quyền địa phương và ngành du lịch cần có những điều tra, đánh giá về tài nguyên, cơ sở hạ tầng, vật chất kĩ thuật, nguồn nhân lực..., từ đó lập quy hoạch du lịch cho làng nghề, xác định không gian, sản phẩm của làng nghề, định hướng cơ cấu lao động cũng như mục tiêu kinh tế, mục tiêu du lịch.

Tăng cường quản lí các hoạt động thương mại, kinh doanh tại làng lụa Vạn Phúc để đảm bảo sự phát triển lành mạnh của làng nghề. Kiểm soát đối với những sản phẩm lụa không rõ nguồn gốc xuất xứ hoặc xuất từ Trung Quốc trà trộn tại đây. Đồng thời tăng cường hoạt động quảng bá, marketing nhằm khẳng định giá trị của sản phẩm làng nghề, nhấn mạnh đến phẩm chất và tính độc nhất của sản phẩm.

Đa dạng hoá sản phẩm du lịch nhằm đáp ứng ngày càng cao các nhu cầu của khách du lịch. Để giữ chân du khách ở lại lâu hơn và thoả mãn nhiều hơn nhu cầu của họ, ngành du lịch, chính quyền địa phương, người dân trong làng cần phối kết hợp tạo ra những sản phẩm du lịch bổ trợ như: tổ chức các buổi biểu diễn nghệ thuật, chương trình trải nghiệm của du khách trong các hoạt động sản xuất, sinh hoạt của người dân (câu cá, tham thú ruộng vườn, nấu ăn...).

Các giải pháp về môi trường cũng cần được tính đến và thực hiện triệt để. Không thể có hoạt động du lịch bền vững nếu chất lượng môi trường ngày càng suy thoái. Vì thế cần có quy định về xả thải an toàn, tách khu vực sản xuất khỏi nơi cư trú của người dân để đảm bảo môi sinh của dân cư trong vùng cũng như hoạt động du lịch tại làng nghề.

Đảm bảo sự công bằng về lợi ích của các bên liên quan trong phát triển du lịch, đặc biệt đối với người dân địa phương – người lưu giữ những giá trị cốt lõi của làng nghề. Bằng việc tăng cường phân phối lại thu nhập, định hướng phát triển du lịch cộng đồng, gia tăng tỉ lệ người dân làng nghề tham gia vào hoạt động du lịch (bán hàng, hướng dẫn viên, cung cấp cơ sở lưu trú...), người dân địa phương sẽ được hưởng những lợi ích chính đáng từ hoạt động du lịch nhiều hơn. Từ đó họ có ý thức bảo vệ, tôn tạo, giữ gìn nghề và làng nghề cho thế hệ tương lai.

Cuối cùng, cần phải có sự liên kết du lịch làng nghề tại Vạn Phúc với các điểm du lịch văn hoá, điểm du lịch tự nhiên để đảm bảo tính đa dạng và thoả mãn ngày càng nhiều hơn các nhu cầu của khách du lịch. Những cách nối dài chương trình du lịch như thế này cũng sẽ giúp tăng thời gian lưu trú của khách du lịch.

3. KẾT LUẬN

Làng nghề dệt lụa Vạn Phúc với lịch sử hàng nghìn năm đã và đang chuyển mình mạnh mẽ để bắt kịp với sự thay đổi của nền kinh tế thị trường. Du lịch làng nghề tại Vạn Phúc đã đạt được nhiều thành quả kinh tế – xã hội như tạo công ăn việc làm, tăng thu nhập cho người dân, quảng bá và giới thiệu hình ảnh, giá trị văn hoá của làng nghề... Tuy nhiên, mặc dù trên thực tế làng nghề đã thu hút một số lượng khách du lịch đáng kể, nhưng đây vẫn chỉ là những nỗ lực tự phát, chưa hình thành được cách làm chuyên nghiệp. Hàng loạt những vấn đề trong quá trình thay đổi cơ cấu sản xuất và chuyển dịch kinh tế của làng nghề đang được đặt ra như: môi trường tự nhiên và xã hội, phương thức phát triển du lịch làng nghề, sự tham gia và cân bằng lợi ích của các bên liên quan trong quá trình thực hiện du lịch (du khách – người dân tại làng nghề – doanh nghiệp – chính quyền địa phương), sản phẩm đặc trưng của làng nghề, sản phẩm du lịch – dịch vụ... Bởi vậy, để phát triển du lịch làng nghề theo định hướng bền vững tại Vạn Phúc nói riêng và tại các làng nghề ở Hà Nội nói chung cần phải có nghiên cứu và tiến hành quy hoạch, đầu tư đồng bộ về hạ tầng giao thông (đường sá, phương tiện giao thông...), cơ sở vật chất kĩ thuật (cơ sở đón tiếp, điểm trình diễn, khu trải nghiệm, khu bán hàng...), phát triển nguồn nhân lực (nhân lực làm nghề và nhân lực du lịch), xúc tiến quảng bá hình ảnh, cũng như bảo tồn các giá trị văn hoá truyền thống...

Bài viết đã tiến hành nghiên cứu làng lụa Vạn Phúc như một trường hợp điển hình cho quá trình chuyển mình từ làng nghề thủ công truyền thống sản xuất hàng hoá vật chất sang phát triển mô hình làng nghề kết hợp giữa sản xuất hàng hoá và phát triển sản phẩm du lịch – dịch vụ. Những nghiên cứu tiếp theo sẽ đi sâu vào khảo sát và xây dựng những mô hình khả thi cho sự phát triển du lịch làng nghề ở những làng có nghề thủ công truyền thống trên phạm vi địa bàn thành phố Hà Nội.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đảng bộ quận Hà Đông (2017), *Báo cáo tình hình thực trạng phát triển của làng nghề dệt lụa Vạn Phúc*.
2. Ủy ban nhân dân Phường Vạn Phúc (2017), *Báo cáo tình hình phát triển kinh tế – xã hội, an ninh quốc phòng năm 2017 và phương hướng nhiệm vụ năm 2018*.

3. PGS.TS Hoàng Văn Châu, ThS. Lê Thị Thu Hà, ThS Phạm Thị Hồng Yến (2008), *Làng nghề du lịch Việt Nam*, – Nxb Thống kê.
4. Melanie K. Smith, Mike Robinson (2006), *Cultural Tourism in a changing world*, Channel view publications.
5. Trương Sỹ Tâm (2015), “Vạn Phúc phát triển du lịch bền vững”, – *Tạp chí Du lịch*.
6. Nguyễn Thị Thanh Loan (2016), “Giá trị văn hoá của làng lụa Vạn phúc trong phát triển du lịch Hà Nội”, – *Tạp chí Văn hoá nghệ thuật*, số 379.
7. [Http://www.itdr.org.vn/vi/tin-tuc/quy-hoach-phat-trien-san-pham-du-lich/532-tim-huong-phat-trien-cho-du-lich-lang-nghe-viet-nam.html](http://www.itdr.org.vn/vi/tin-tuc/quy-hoach-phat-trien-san-pham-du-lich/532-tim-huong-phat-trien-cho-du-lich-lang-nghe-viet-nam.html)

DEVELOPING TRADITIONAL CRAFT TOURISM IN HA NOI

(Case study in Van Phuc silk village – Ha Dong)

Abstract: *In recent years, traditional handicraft villages are increasingly attracting domestic and foreign visitors because of the longstanding cultural values and creativity of skilled craftsmen through outstanding craft products. Tourism of traditional handicraft villages is not only potential for tourism but also for the development of traditional craft villages. Therefore, the development of craft-village tourism linking to traditional handicraft products of the tourism market is considered as the promising-direction development of Hanoi, other localities, as well as the country. This article focuses on the case of Van Phuc silk village in Hanoi, as it is a village with a history of over 1000 years which experienced many ups and downs along with the economic – political – social fluctuations of the country.*

Keywords: *Tourism, traditional handicraft villages, tourism products, sustainable tourism.*

TÌM HIỂU MỘT SỐ KHÍA CẠNH VĂN HOÁ TÂM LINH CỔ TRUYỀN CỦA NGƯỜI BỐ Y QUA LỄ CÚNG MA

Trần Quốc Việt, Phạm Tràng Kha

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Qua nghiên cứu lễ cúng ma của người Bố Y, bài viết nêu lên một số nét đáng chú ý trong văn hoá tâm linh của tộc người này về vũ trụ quan và một số vật phẩm dùng trong cúng lễ, trong đó có những khía cạnh rất khác biệt so với truyền thuyết của chính họ và quan niệm tâm linh của các tộc người khác. Các tư liệu trong bài được khai thác bằng điền dã tham dự tại các bản làng của người Bố Y ở Hà Giang và Lào Cai.

Từ khoá: Người Bố Y, lễ cúng ma, vũ trụ quan, vật phẩm cúng lễ.

Nhận bài ngày 05.5.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 20.5.2018

Liên hệ tác giả: Trần Quốc Việt; Email: tqviet@daihocthudo.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Nhiều tộc người ở khu vực miền núi phía Bắc mà chúng tôi biết như Mường, Tày, Nùng, Thái, H'mông, Dao, Giáy, Lô Lô, Khơ Mú... có những bài cúng khi làm lễ cúng ma chứa đựng nhiều khía cạnh văn hoá tâm linh cổ. Những bài cúng trong tang ma của người Bố Y cũng vậy. Nghiên cứu lời ca các bài cúng đó, nghi tục diễn xướng và một số vật phẩm trong lễ cúng ma của tộc người này, chúng tôi thấy có những nét văn hoá tâm linh đáng chú ý không chỉ dị biệt với truyền thuyết của họ về thế giới mà còn khác với quan niệm của các tộc người lân cận.

2. NỘI DUNG

Người Bố Y ở Việt Nam (còn có các tên gọi khác là Pu Y, Pâu Y, Tu Dí) là một tộc ít người thuộc nhóm ngữ hệ Tày – Thái, sống ở vùng núi phía Bắc nước ta – chủ yếu ở hai tỉnh Hà Giang và Lào Cai. Dân số Bố Y khoảng hơn 2000 người (theo điều tra dân số năm 2009).

Trong lễ cúng ma, hành trình của hồn người quá cố khi đi từ tầng Đất sang thế giới bên kia được thể hiện khá rõ trong lời các bài cúng, làm bộc lộ một số vấn đề liên quan đến văn hoá tâm linh của họ.

2.1. Những nét đáng chú ý trong vũ trụ quan

Trong quan niệm của nhiều tộc người, vũ trụ thường có ba tầng là Trời – Đất – Âm phủ. Trong truyền thuyết và lời kể của người Bố Y cũng miêu tả vũ trụ có ba tầng như vậy. Tuy nhiên, lời ca của các bài cúng trong lễ cúng ma Bố Y lại bộc lộ sự dị biệt trong một số khía cạnh sau:

2.1.1. Những khía cạnh liên quan đến cấu trúc tổng thể của vũ trụ

Hầu hết các tộc người đều cho rằng, khi chết, hồn ma của người chết sẽ đi sang thế giới bên kia. Thế nhưng, quan niệm về thế giới bên kia của mỗi tộc người cũng có những khác biệt. Chẳng hạn, người Kinh coi thế giới bên kia, nơi mà hồn ma đến là tầng Âm Phủ, nhưng người Bố Y lại coi thế giới bên kia, nơi hồn ma đến là tầng Trời; con đường đi sang thế giới bên kia của người Kinh không được miêu tả rõ rệt trong tang ma nhưng nó lại được miêu tả rất rõ trong lễ cúng ma của người Bố Y, nhờ đó có thể thấy những quan niệm tâm linh cổ xưa đáng chú ý của tộc người này.

Trong lễ cúng ma của người Bố Y, con đường đi sang thế giới bên kia (thực ra là đi lên trời) có hướng đi từ mặt đất lên cao, được tượng trưng bằng một cây tre gai cắm thẳng đứng ở bên ngoài nhà – thường ở trên đám ruộng khô cạnh nhà. Thầy cúng của người Bố Y, ông La Tiến Tài cho biết: “Hồn người chết phải ra khỏi nhà qua cái lỗ mở ở trên mái nhà rồi leo lên cây tre gai đi lên trời”¹. Vì vậy, khi chỉ đường cho hồn đi sang thế giới bên kia – tức là lên trời, thầy cúng phải làm nghi tục dỡ một viên ngói trên mái nhà để mở lối đi cho hồn.

Theo những lời cúng của bài *Khê Cua Khả Minh* – bài cúng đầu tiên trong sách cúng, con đường xuyên qua một vùng rộng lớn bởi ở đó có rừng, nương rẫy, ruộng vườn và cả con sông to: “Mày đừng rẽ trái, rẽ trái vướng phải *ruộng nương*”, “Mày đừng rẽ phải, rẽ phải lạc lối vào *rừng*”, “mày đừng đi vào mép đường nhờ dẫm lên *vườn tỏi*”, “*Có sông to* tự mày không qua được”.

Không những vậy, nơi mà hồn phải vượt qua để di chuyển từ tầng Đất lên tầng Trời còn có cả cư dân sinh sống ở đó. Những cư dân này là các hồn ma được bài cúng diễn tả bằng từ “*ai*”²: “*Ai* hỏi mày đừng nói”, “*Ai* xin tiền mày đừng cho”, “*Ai* xin ăn, mày đừng đưa”.

¹ Phỏng vấn thầy cúng La Tiến Tài ngày 10/11/2012 tại nhà ông ở thôn Đồng Tinh, xã Quyết Tiến, huyện Quán Bạ, tỉnh Hà Giang.

² Theo thầy cúng La Tiến Tài: *Ai* là *ma* – tức các hồn của những người chết chưa được làm lễ cúng ma.

Như vậy, vùng không gian giữa tầng Đất và tầng Trời mà hồn phải đi qua được miêu tả không chỉ là một khu vực rộng lớn mà còn có tất cả các yếu tố liên quan tới môi trường thiên nhiên và cư dân – tương tự như tầng Đất. Do đó, đây cũng là một vùng không gian riêng, có thể *tương đương với tầng Đất*. Bởi nó nằm ở giữa tầng Đất và tầng Trời, nên chúng tôi tạm gọi là tầng *Trung Gian*.

Vì thế, vũ trụ được thể hiện qua các bài ca cúng lễ của người Bồ Y chỉ ít cũng có bốn tầng chứ không chỉ là ba tầng như trong truyền thuyết: ngoài ba tầng chính là Trời, Đất và Âm phủ, còn có tầng Trung Gian nằm ở giữa tầng Đất và tầng Trời – được ngăn cách với tầng Đất bằng một khoảng không gian từ mặt đất tới mái nhà và với tầng Trời bởi một con sông lớn. Do đó, tính theo trục dọc thẳng đứng từ trên xuống vũ trụ sẽ có cấu trúc tổng thể như sau:

Tầng Trời
Con sông lớn
Tầng Trung Gian
Khoảng không gian
Tầng Đất
Tầng Âm Phủ

2.1.2. Những khía cạnh liên quan đến tầng Trời

a) Về đất ở trên tầng Trời

Các bài cúng của người Bồ Y cho thấy trên tầng Trời cũng có đất. Đất trên trời được phân thành các loại khác nhau. Tiêu chí phân loại đất của họ chính là tiềm năng để hồn sử dụng đất cho sinh kế và làm nhà ở mức độ nào. Theo lời của bài *Táng*¹, đất trên tầng Trời được chia làm 6 khu – xếp theo thứ tự từ dưới lên trên, phân thành 3 loại: loại đất không thể chăn nuôi, loại đất không được làm nhà ở đó và loại đất được làm nhà để ở. Cụ thể là:

Khu đất 1 và 2 đều là nơi không thể chăn nuôi – do vậy không thể làm nhà ở đó: “*Khu một nuôi gà vịt không lớn*”, “*Khu hai nuôi trâu bò không được*”.

Khu 3, khu 4 và khu 5 tiếp theo cũng không được làm nhà bởi: “*Khu ba vương nung rẫy*”, “*Khu bốn vương ruộng vườn*”, “*Khu năm của bên nội, bên ngoại*”².

Khu 6 là khu đất tốt, trong đó có chỗ cho hồn có thể làm nhà: “*Khu sáu có vàng, có bạc, nuôi trâu bò, lợn gà tốt, hồn làm nhà mà ở*”.

¹ Bài *Táng* là một bài cúng ma của người Bồ Y dùng khi làm nghi tục dựng nhà ma.

² Theo thầy cúng La Xuân Thành, tức là chỗ để cúng nội ngoại.

Quan niệm về đất trên trời của người Bồ Y như trên là nét văn hoá tâm linh cổ truyền cho thấy sự khác biệt với các tộc người láng giềng.

b) Về cấu trúc hành chính của tầng Trời

Các bài cúng còn thể hiện quan niệm của người Bồ Y về cấu trúc hành chính ở các tầng vũ trụ: ngoại trừ tầng Trung Gian không được chia thành làng, hai tầng Trời và Đất của người Bồ Y đều được phân chia làm nhiều làng khác nhau. Đặc biệt, các làng trên tầng Trời có những nét độc đáo. Lời bài *Táng* cho thấy Trời có 10 làng như sau:

– 6 làng đầu được phân chia theo chức năng – trồng trọt, chăn nuôi hoặc tín ngưỡng, bao gồm: “Làng thứ nhất là làng để làm nương”, “Làng thứ hai là làng để làm ruộng”, “Làng thứ ba là làng để nuôi cá”, “Làng thứ tư là làng để cúng bái lễ tết”, “Làng thứ năm là làng để bày cỗ bên trái và “Làng thứ sáu là làng để bày cỗ bên phải”.

– 1 làng tiếp theo được phân chia theo đặc điểm môi trường thiên nhiên: “Làng thứ bảy có đồi, núi cao, có nhiều cây to”.

– 3 làng còn lại được phân biệt theo số lượng người đông dân mà hôn gáp ở đó: “Làng thứ tám có anh con trai dất trâu về”, “Làng thứ chín có hai đoàn người đi hai bên” và “Làng thứ mười có rất nhiều người sinh sống”.

Sự có mặt của loại cấu trúc hành chính này – các làng ở trên tầng Trời, cũng là nét riêng của người Bồ Y. Điểm đặc biệt trong quan niệm về làng của họ còn thể hiện ở chỗ, làng không nhất thiết là có nhà ở như quan niệm của người Kinh. Chẳng hạn các làng 1 cho tới 9 đều không có nhà ở nào, thậm chí đồi rừng hoang cũng được coi là một làng – làng thứ 7.

2.2. Những khía cạnh liên quan đến tín ngưỡng

Ngoài vũ trụ quan, lễ cúng ma còn bộc lộ những khía cạnh tín ngưỡng liên quan đến con người và một số vật phẩm dùng trong cúng lễ của người Bồ Y:

2.2.1. Một số quan niệm về con người

a) Con người cũng bị coi như một loài yêu tinh

Người Bồ Y có một quan niệm tâm linh cổ truyền đặc biệt: họ coi con người cũng là một loài yêu tinh. Quan niệm này được thể hiện trong bài cúng có tên *Tả Vinh*. Theo lời bài này, con người là một loài yêu tinh ăn thịt lẫn nhau; mỗi khi nhà ai có người chết là cả làng đến xẻ thịt chia nhau về ăn; gia đình này không muốn xác người nhà mình bị ăn, nên mổ gia súc, gia cầm thế vào. Do đó, nếu con cháu ăn thịt thay thế này thì cũng như ăn thịt người thân của mình vậy.

Từ bài *Tả Vĩnh*, hiện tượng vì sao tang gia người Bồ Y bắt buộc phải mổ trâu – bò, gà, vịt... mời dân cả làng tới ăn, nhưng bản thân họ và các thầy cúng lại phải ăn chay được sáng rõ: bởi thịt gia súc gia cầm đó là thịt được dùng để thay thế cho xác người quá cố, trả món nợ cũ cho yêu tinh – dân làng. Đồng thời, lí do vì sao người Bồ Y có tục làm ma khô (tức làm ma sau khi người thân đã được chôn cất khá lâu – có trường hợp tới vài chục năm sau) cũng được giải mã: vì nếu làm ma tươi (tức làm ma ngay lúc người thân mới được chôn cất) nhiều gia đình chưa đủ tiềm lực kinh tế để có thể tổ chức một đám tang tốn kém (cần rất nhiều thịt để mời cả làng). Ngoài ra, từ đây cũng thấy được nguồn gốc của những cư dân ở tầng Trung gian đã được nêu ở phần trên: họ chính là những hồn chưa được làm lễ cúng ma nên không thể lên được tầng Trời mà phải cư trú “tạm” ở tầng Trung Gian đợi ngày con cháu làm lễ cho họ.

b) Về hồn của con người

Người Bồ Y phân biệt hồn của con người thành ba loại: hồn của người sống, hồn của người chết chưa được cúng ma và hồn của người chết đã được cúng ma. Cả ba loại hồn đó đều có những nét riêng không giống với quan niệm về hồn của một số tộc người khác. Điều này được bộc lộ qua một bài cúng có tên *Tả Vĩ*.

Về hồn của người sống, người Giáy (Hà Giang), Pú Nà (Lai Châu) kể cả Thái Đen (Tây Bắc) cho rằng, mỗi hồn – trong số các hồn của người sống, phụ trách một bộ phận riêng trên cơ thể và không có hồn nào ở bên ngoài thân người. Khác với họ, người Bồ Y quan niệm trong mỗi người chỉ có một hồn phụ trách toàn bộ cơ thể, còn các hồn khác tản mát ở bên ngoài, quanh thân người. Vì vậy, theo các thầy cúng Bồ Y, khi những người sống đến tham dự và làm các công việc giúp tang gia, những hồn bên ngoài cơ thể của họ sẽ lẫn lộn với các hồn của người chết. Để tránh việc hồn của người sống cũng đi theo hồn của người chết sang thế giới bên kia, thầy cúng phải cúng bài *Tả Vĩ* kết hợp với việc làm nghi tục tách hồn người sống ra khỏi hồn người chết. Bài hát *Tả Vĩ* luôn được cúng thắm – nhiều đoạn chỉ thấy thầy cúng mấp máy môi không nghe được tiếng. Bởi họ quan niệm rằng, cúng thắm để chỉ hồn người chết mới nghe thấy mà tách ra khỏi hồn người sống đi sang thế giới bên kia, nếu cúng to hồn người sống nghe được cũng đi hồn người chết theo thì người ta sẽ bị bệnh tật.

Loại hồn thứ hai là hồn của người chết chưa được cúng ma. Người Bồ Y quan niệm hồn đó vừa là ma vừa là một loài yêu tinh. Vì vậy, nó được gọi là *ma yêu tinh*. Loại hồn này vẫn ở trên mặt đất hoặc ở tầng Trung Gian mà không xuống dưới Âm Phủ. Điều này được biết đến qua lời của bài *Tả Vĩ* đã nêu.

Loại hồn thứ ba là hồn của người chết đã được cúng ma. Nếu người Thái Đen (Tây Bắc) quan niệm khi cúng ma, hồn của họ thực hiện cuộc hành trình đi lên trời rồi lại về mặt đất ở cùng con cháu, thì người Bồ Y tin rằng khi cúng ma, trong số nhiều hồn của họ sẽ có

hồn xuống Âm phủ; hồn khác đi lên trời và hồn lên bàn thờ tổ tiên. Các hồn khác luôn theo con cháu đi khắp nơi phù hộ cho họ trong mọi công việc hàng ngày. Những quan niệm trên cũng được đúc rút qua so sánh, phân tích nội dung các bài cúng khi thầy cúng tiễn hồn người chết sang thế giới bên kia, mời hồn tổ tiên về ăn tết và cầu giải hạn.

2.2.2. Quan niệm về một số vật phẩm dùng trong lễ cúng ma

Một số vật phẩm dâng cúng khi cúng lễ của người Bồ Y như cây tỏi, con gà, con vịt và con cá cũng chứa đựng những quan niệm tâm linh dị biệt của họ so với các tộc người khác:

Về *cây tỏi*, trong những câu cúng của bài *Táng* được thầy cúng người Bồ Y dịch ra tiếng Việt, có câu “Con gà bới đâu không bới lại bới *vườn tỏi của Vua* (...) Vua về thấy liền đòi cắt cổ gà”. Điều đó cho thấy cây tỏi được Vua của họ trồng trong vườn. Kết hợp với việc nghiên cứu giải mã hiện tượng trong các món ăn của người Bồ Y được dâng khi hát cúng đều có tỏi làm gia vị và luôn có món gà xào tỏi, chúng tôi được các thầy cúng cho biết, sau lễ Tết Nguyên Đán – khi về trời, hồn tổ tiên của các dòng họ tụ tập chờ nhau ở cổng trời, họ ngửi miệng nhau, nếu miệng ai không có mùi tỏi thì người đó bị coi là người nghèo. Như vậy, nếu đối với nhiều tộc người khác, tỏi chỉ đơn thuần là một loại gia vị bình thường thì với người Bồ Y, tỏi là loài cây quý mà họ bắt buộc phải sử dụng làm gia vị khi chế biến các món ăn dâng cúng và mang ý nghĩa tâm linh khá thú vị khi nó được dùng để phân biệt đẳng cấp giàu – nghèo trong xã hội.

Về *con gà*, loài gia cầm này vốn được nhiều tộc người – bao gồm cả người Bồ Y dùng làm vật phẩm cúng lễ. Tuy nhiên, điểm khác biệt là ở quan niệm của họ về sự biến hoá và vai trò của con gà trong các bài cúng:

Những lời của bài *Táng* trong lễ cúng ma của người Bồ Y cho thấy con gà là tiền thân của một số loài sinh vật siêu nhiên như Thần Sấm, ma gà và thường luồng: “Một con bay lên rất cao, biến thành con gà sấm¹”, “Một con bay sang ngang, biến thành con gà ma”, “Một con bay xuống nước, biến thành con thường luồng”.

Ngoài ra, việc sử dụng gà trong các nghi lễ khi cúng tiễn hồn của người Bồ Y còn cho thấy sự độc đáo trong quan niệm của họ về con vật này ở một khía cạnh tâm linh khác: trong khi một số tộc người láng giềng như Tày, Thái... cho rằng vía của thầy mo dẫn đường cho hồn người quá cố đi lên trời, thì người Bồ Y lại quan niệm gà mới là con vật dẫn đường. Nội dung một số câu cúng – được thầy cúng khác của người Bồ Y, ông La Xuân Thàng dịch, cho thấy điều đó: “Con gà phạm tội bới vườn tỏi của Vua, nó bị Vua bắt phạt. Để chuộc tội, gà xin nhận việc dẫn đường cho hồn người quá cố đi lên Trời”. Vì vậy, trong

¹ Theo thầy cúng La Xuân Thàng, “con gà sấm” tức là Thần Sấm.

số các vật phẩm khi tiến hành các nghi lễ lúc cúng ma của người Bồ Y, gia chủ bao giờ cũng dâng cúng một *gà còn sống* để nó làm nhiệm vụ này. Có lẽ cũng vì việc đi lên trời là quen thuộc với gà, cho nên khi người Bồ Y làm lễ hát với tiên, những người cảm tình con gà thường dễ “nhập” để đi lên trời nhất. Liên quan đến việc gà thường hay bới phá vườn tãi – được nhắc tới trong lời ca cúng lễ ở trên, cũng là hiện tượng hay gặp trong đời thực, thầy cúng La Xuân Thành giải thích: “Người Bồ Y tin rằng, vì chuyện xưa bị phạt nên bây giờ loài gà rất ghét vườn tãi. Cứ thấy vườn tãi là gà chui vào bới!”.

Ngoài con gà, *con vịt* – được thể hiện trong lời các bài cúng lễ, cũng là loài vật có chức năng đặc biệt không thể thiếu trong tang ma của người Bồ Y. Vai trò quan trọng của nó ở cuối con đường lên trời cho thấy nét độc đáo trong quan niệm tâm linh của họ: nếu người Kinh quan niệm hồn của người quá cố đến bờ sông phải trả tiền để được một ông lão chèo đò đưa qua sông sang thế giới bên kia, người Thái cho rằng hồn người chết sẽ mượn thuyền của quan quản lí bến sông để vượt sông, thì người Bồ Y tin là hồn người quá cố cưỡi lên lưng con vịt và được nó chèo sang sông. Cụ thể, theo lời bài *Táng*: “Gà dẫn linh hồn đến bờ con sông. Vì gà không biết bơi nên nhờ vịt cõng hồn qua sông”; “Gà hứa ấp trứng cho vịt nếu vịt cõng hồn qua sông giúp gà”. Chính vì vậy, khi cúng trong nghi tục tiễn hồn của lễ cúng ma, người Bồ Y bao giờ cũng nhốt con vịt chung với con gà trong một rọ đan bằng tre đặt trước bàn thờ. Họ cho rằng, do chịu ơn vịt nên gà trả ơn bằng cách ấp trứng cho vịt; vì thế, trong thực tế cuộc sống, vịt không biết ấp trứng.

Ngoài gà và vịt, qua lời các bài cúng chỉ đường đi cho hồn sang thế giới bên kia có câu “Làng thứ ba là làng để nuôi cá” và việc dùng món cá (cá chép) luộc làm đồ dâng cúng khi hát cúng chay, có thể thấy quan niệm tâm linh đặc biệt về cá, của người Bồ Y: với nhiều tộc người khác, cá chép là món ăn mặn. Nhưng với người Bồ Y, nó lại là một món ăn chay. Nghiên cứu sâu hơn về vấn đề này, chúng tôi được một số thầy cúng Bồ Y lí giải: vì nó là loài không có mỡ như các loài gia súc, gia cầm nên nó là món ăn chay. Riêng thầy cúng La Tiến Tài cho biết thêm: “Cá sống dưới nước chủ yếu ăn rong rêu nên nó là món ăn chay”. Vì vậy, tang gia và các thầy cúng vẫn được ăn cá khi ăn chay và khác với các tộc người láng giềng, mâm cơm chay của người Bồ Y luôn có món cá luộc.

3. KẾT LUẬN

Nghiên cứu văn hoá tâm linh trong lễ cúng ma của người Bồ Y mang lại những hiệu quả bất ngờ: có thể phát hiện được những khía cạnh đáng chú ý – những dị biệt so với các tài liệu tâm linh khác và giải mã được một số phong tục, tập quán cổ truyền của tộc người.

Bài viết có thể là một tài liệu tham khảo hữu ích cho các nhà nghiên cứu về một cách tiếp cận văn hoá nói chung và văn hoá tâm linh nói riêng qua lời cúng, nghi tục và vật phẩm dùng trong lễ cúng ma.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ban chỉ đạo Tổng điều tra dân số và nhà ở trung ương (2010), *Tổng điều tra dân số và nhà ở Việt Nam năm 2009: Kết quả toàn bộ*. – Hà Nội.
2. Chu Thái Sơn (1973), “Người Tu Dí ở Lào Cai”, – *Thông báo Dân tộc học*, số 3/1973.
3. Lò Lài Sừ (2011), *Dân ca Tu Dí* (Sách viết tay).
4. La Tiến Tài (1960), *Khào xâu ho*, (Sách mo, viết tay).
5. Ngũ Khởi Phụng (2015), *Văn hoá người Pâu Y*, – Nxb Hồng Đức, Thanh Hoá.
6. Trần Quốc Việt (2010), *Âm nhạc dân gian của người Bó Y*, – Nxb Văn hoá dân tộc.
7. Trần Quốc Việt (2015), *Âm nhạc dân gian của người Bó Y ở Việt Nam và những vấn đề văn hoá liên quan*, – Nxb Thế giới.

RESEARCHING ON RELIGION OF THE BO Y ETHNIC GROUP BY THEIR FUNERAL

Abstract: *This article presents about the religion of the Bo Y ethnic group by researching their traditional funeral: worldview, outlook on life and some objects, that they used in worshipping. The original ideas of their spiritual culture rised when analysing and comparing with the other spiritual culture of their neighbors. This spiritual of culture materials can not be found or very faint if use other approaches. The sources in this article are exploited by means of fieldwork in Ha Giang and Lao Cai.*

Keywords: *Bo Y, spiritual culture, folk music.*

THẺ LỆ GỬI BÀI

1. *Tạp chí Khoa học* là ấn phẩm của Trường ĐH Thủ đô Hà Nội, công bố các công trình nghiên cứu và bài viết tổng quan trong nhiều lĩnh vực khoa học. Tạp chí được xuất bản định kì, mỗi số về một lĩnh vực cụ thể: Khoa học Xã hội và Giáo dục; Khoa học Tự nhiên và Công nghệ.
2. Tác giả có thể gửi toàn văn bản thảo bài báo cho Tổng biên tập, Phó Tổng biên tập hoặc biên tập viên theo địa chỉ email ghi ở dưới. Tất cả bản thảo bài báo gửi công bố đều được thẩm định về nội dung khoa học bởi các nhà khoa học chuyên ngành có uy tín. Tạp chí không nhận đăng các bài đã công bố trên các ấn phẩm khác và không trả lại bài nếu không được duyệt đăng. Tác giả bài báo chịu hoàn toàn trách nhiệm về pháp lí đối với nội dung kết quả nghiên cứu được đăng tải.
3. Bố cục bài báo cần được viết theo trình tự sau: *tóm tắt* (nêu ý tưởng và nội dung tóm tắt của bài báo); *mở đầu* (tổng quan tình hình nghiên cứu, tính thời sự của vấn đề, đặt vấn đề); *nội dung* (phương pháp, phương tiện, nội dung nghiên cứu đã thực hiện); *kết luận* (kết quả nghiên cứu, hướng nghiên cứu tiếp theo) và *tài liệu tham khảo*.

Bài báo toàn văn không dài quá 10 trang đánh máy trên khổ giấy A4, phông chữ Times New Roman (Unicode), cỡ chữ (Size) 12 thống nhất cho toàn bài, lề trái 3 cm, lề phải 2 cm, cách trên, cách dưới 2.5 cm, giãn dòng (Multiple) 1.25. Các thuật ngữ khoa học và đơn vị đo lường viết theo quy định hiện hành của Nhà nước; các công thức, hình vẽ cần được viết theo các ký hiệu thông dụng; tên hình vẽ đặt dưới hình, tên bảng, biểu đồ đặt trên bảng. Khuyến khích các bài sử dụng chương trình LaTeX với khoa học tự nhiên, công thức hóa học có thể dùng ACD/Chem Sketch hoặc Science Helper for Word. Bài báo phải có tóm tắt bằng tiếng Việt và tiếng Anh. *Tóm tắt* viết không quá 10 dòng. *Tóm tắt tiếng Việt* đặt sau tiêu đề bài báo và tên tác giả, *tóm tắt tiếng Anh* gồm cả tiêu đề bài báo đặt sau *tài liệu tham khảo*. Các tên nước ngoài được ghi bằng kí tự Latinh. Cuối bài có ghi rõ cơ quan công tác, số điện thoại, địa chỉ email của tác giả.

4. Phần *Tài liệu tham khảo* xếp theo thứ tự xuất hiện trong bài báo và sắp xếp theo mẫu dưới đây:
 1. John Steinbeck (1994), *Chùm nho phần nộ* (Phạm Thủy Ba dịch, tập 2), - Nxb Hội nhà văn, H., tr.181.
 2. Bloom, Harold (2005), *Bloom's guides: John Steinbeck's The Grapes of Wrath*, New York: Chelsea House, pp.80-81.
 3. W.A Farag, V.H Quintana, G Lambert-Torres (1998), "A Genetic-Based Neuro-Fuzzy Approach to odelling and Control of Dynamical Systems", *IEEE Transactions on neural Networks Volume: 9 Issue: 5*, pp.756-767.

Phòng Tạp chí - Trường Đại học Thủ đô Hà Nội
Số 98, Dương Quảng Hàm, Cầu Giấy, Hà Nội
Tel: 04.3.767.1409; Fax: 04.3. 833.5426
Email: tapchikhoahoc@daihocthudo.edu.vn